



Ana Sofia Gonçalves
Lourenço

A Assembleia de Turma e a Hora do Cidadão: dois dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos

Relatório da componente de investigação da unidade curricular Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Cristina Gomes da Silva

Setúbal, novembro de 2016

Ana Sofia Gonçalves
Lourenço

**A Assembleia de Turma e a Hora do
Cidadão: dois dispositivos de prevenção
e/ou mediação de conflitos**

Relatório da componente de investigação da unidade
curricular Estágio III do Mestrado em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Cristina Gomes da Silva

Setúbal, novembro de 2016

“Encante a sua classe com gestos inesperados. Surpreenda os seus alunos. Assim você resolverá conflitos na sala de aula. Como? Leve-os a pensar, a mergulhar dentro de si mesmos, a confrontar-se consigo mesmos. Não é uma tarefa fácil, mas é possível.”

Cury, 2004

AGRADECIMENTOS

A concretização deste Relatório do Projeto de Investigação assinala o culminar de uma etapa muito importante da minha vida. Uma etapa realizada com dedicação e amor, onde a capacidade de resiliência não me fez, nem me faz desistir do meu maior sonho: educar crianças conscientes, reflexivas, livres e solidárias para que este mundo se possa tornar um lugar melhor.

Ao longo deste caminho tive sempre pessoas que me inspiraram, encorajaram, apoiaram, que acima de tudo acreditaram em mim e na minha capacidade de sonhar. Com ternura, agradeço a todas estas pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram significativamente para a realização deste objetivo.

Em primeiro lugar, começo por agradecer aos meus pais, Jorge e Alexandra, e ao meu irmão Miguel que foram desde o princípio as pessoas mais importantes e sem as quais não seria possível ter conseguido iniciar o curso, nem ter concluído. Por todo o amor, esforço e dedicação ao longo destes anos, deixo aqui um enorme agradecimento.

Ao meu colega de profissão, amigo e namorado Fábio deixo um eterno obrigado. Obrigada por teres entrado nesta fase da minha vida, por toda a confiança e amor que me faz querer ser cada vez melhor a teu lado. Juntos venceremos sempre!

À minha colega de profissão, companheira de prática pedagógica e grande amiga Joana, agradeço todos os momentos partilhados, juntas conseguimos ultrapassar as dificuldades e aprendemos o quão importante é, saber trabalhar em equipa.

À minha Gi, agradeço pelo exemplo de amizade, maturidade, resiliência e confiança que representa na minha vida.

Em especial, agradeço à minha orientadora do Relatório do Projeto de Investigação, Professora Doutora Cristina Gomes da Silva, e ao meu orientador de Estágio II e III, Professor Doutor Jorge Pinto. Agradeço-lhes todo o tempo despendido, compreensão, rigor e profissionalismo.

Por último, agradeço a todos os Educadores e Professores pelos quais tive oportunidade de me relacionar durante os estágios. Por me continuarem a fazer acreditar que esta é, sem dúvida, a mais bela profissão do mundo, um grandioso obrigado.

RESUMO

O presente Relatório do Projeto de Investigação, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio III, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, descreve, reflete e analisa a intervenção pedagógica realizada numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta intervenção teve como base a aliança entre a Assembleia de Turma e a Hora do Cidadão, integrada na Educação para a Cidadania, tendo como principal objetivo verificarmos de que forma estas estratégias contribuíram para a prevenção e/ou mediação dos conflitos entre as crianças.

Do ponto de vista metodológico, este estudo enquadra-se numa perspetiva qualitativa, constituindo uma investigação sobre a prática enquadrada na abordagem da investigação-ação. Desta forma, os métodos e procedimentos de recolha de informação basearam-se na intervenção no contexto, como: a observação participante (tendo como forma de registo as notas de campo, as fotografias e os vídeos) e a análise documental. Complementando-se, posteriormente, com os inquéritos por entrevista realizados à professora cooperante e aos alunos com o objetivo de compreendermos as diferentes perceções em relação ao trabalho desenvolvido no decorrer da investigação.

Após a implementação do projeto e análise dos dados recolhidos foi possível verificarmos uma diminuição considerável do número de queixas referidas pelas crianças oralmente, passando a escrevê-las exclusivamente no Diário de Turma e a serem discutidas na Assembleia de Turma. Para além disso, verificou-se ao longo do tempo uma melhoria na comunicação e, consequentemente, nas relações interpessoais, em que as crianças começaram a conseguir resolver/relativizar os conflitos existentes entre elas, sendo possível confirmar através das queixas apagadas nos Diários de Turma.

Por sua vez a introdução da Hora do Cidadão proporcionou momentos de reflexão sobre os valores individuais de cada criança, evitando, posteriormente, as consequências nefastas dos conflitos, como por exemplo: a agressividade verbal e física.

Assim é possível concluirmos que a simbiose dos dispositivos aplicados permitiu prevenir e mediar os conflitos no contexto definido, sendo que a Hora do Cidadão possibilitou maioritariamente a prevenção e a Assembleia de Turma a mediação.

Palavras-chave: Assembleia de Turma; Hora do Cidadão; Mediação; Prevenção; Conflitos; Valores; Cidadania; Relações Interpessoais.

ABSTRACT

The following report on the investigation project developed within Estágio III course of the Master's degree in Preschool Education and First Cycle of the Primary School, describes and analyses the pedagogical intervention conducted on a Second Year class of the Primary School. This intervention was based on a partnership between the Class Council and the Citizen Hour, integrated on the Education for Citizenship, with the main goal of verifying how these strategies contributed for the prevention and/or mediation of conflicts between children.

From the methodologic standpoint, this study fits in a qualitative perspective, forming an investigation about the practice framed on the investigation approach. Thus, the methods and procedures of the information gathering were based on the intervention in the context, like: the participant observation (having as registration form the field notes, pictures and videos) and the documental analysis. Later complemented with the interview surveys conducted to the cooperative teacher and the students with the aim of understanding the different perceptions related to the work developed during the investigation.

After the implementation of the project and analyses of the data collected we were able to verify a considerable decrease on the number of complaints reported by the children orally, starting to write them down exclusively on the Class Diary to be discussed on the Class Council. Furthermore, it was verified over the time an improvement on the communication and, consequently, on the interpersonal relationships, in which children began to work out/relativize their existent conflicts, that was possible to confirm through the deleted complaints on the Class Diary.

With regard to the introduction of the Citizen Hour, it provided moments of reflection on the individual values of each child, later on avoiding the harmful consequences of the conflicts, for instances: the verbal and physical aggression.

Thus it is possible to conclude that the symbiose of the applied devices allowed to prevent and mediate the conflicts on the defined context, being that the Citizen Hour essentially enabled the prevention and the Class Council the mediation.

Keywords: Class Council; Citizen Hour; Mediation; Prevention; Conflicts; Citizenship; Interpersonal Relationships

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD – Áreas Curriculares Disciplinares

ACND – Áreas Curriculares Não-Disciplinares

AT – Assembleia de Turma

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE - Direção-Geral da Educação

DT – Diário de Turma

DUDHC - Declaração Universal dos Direitos do Homem Cidadão

EC – Educação para a Cidadania

FC – Formação Cívica

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna

FPS – Formação Pessoal e Social

GPRP – Governo Provisório da República Portuguesa

HC – Hora do Cidadão

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO **1**

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA **6**

1. CIDADANIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: UMA TRIÁDE EM PROL DA PEDAGOGIA	7
1.1. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – PARA QUE DEMOCRACIA?	7
1.2. EDUCAR PARA A CIDADANIA GLOBAL NO 1.º CEB EM PORTUGAL	15
1.2.1. Os Valores e a construção identitária	23
2. AS ASSEMBLEIAS DE TURMA	28
2.1. DE FREINET AO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA	28
2.2. A ASSEMBLEIA DE TURMA: UM DISPOSITIVO PEDAGÓGICO	41
3. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO E PREVENÇÃO DE CONFLITOS	43
3.1. DEFINIÇÃO E ESTRUTURA DO CONFLITO	43
3.1.1. Tipologia dos Conflitos	48
3.1.2. Técnicas alternativas de Resolução de Conflitos	51
3.2. A MEDIAÇÃO	57
3.3. A PREVENÇÃO	62

CAPÍTULO II – METODOLOGIA **68**

1. ENUNCIÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO MÉTODO ESCOLHIDO	69
2. CONTEXTO EDUCATIVO DO ESTUDO	74
2.1. A ESCOLA, O AGRUPAMENTO E A COMUNIDADE	74
2.2. A TURMA	75
3. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO	77
4. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	83
4.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	83
4.1.1. Notas de campo	85
4.1.2. Fotografias e Vídeos	86
4.2. ANÁLISE DOCUMENTAL	87
4.3. INQUÉRITO POR ENTREVISTA	88
5. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE INFORMAÇÃO	91

5.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO _____	91
--------------------------------	----

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS **94**

1. AS ASSEMBLEIAS DE TURMA EM AÇÃO _____ **95**

1.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS DINÂMICAS E DOS RECURSOS DAS AT _____ 96

1.1.1. Tabelas de Comportamento _____ 96

1.1.2. Diários de Turma _____ 102

1.1.3. Atas _____ 106

1.2. ANÁLISE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DURANTE AS AT _____ 108

1.2.1. O olhar dos alunos sobre as AT _____ 110

1.2.2. O olhar da professora sobre as AT _____ 113

1.3. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DE DOIS CONFLITOS _____ 114

1.3.1. O olhar dos alunos sobre os conflitos _____ 124

1.3.2. O olhar da professora sobre os conflitos _____ 126

2. A HORA DO CIDADÃO _____ **128**

2.1. Apresentação e Análise das dinâmicas e dos recursos da HC _____ 129

2.1.1. Propostas de trabalho _____ 131

2.1.2. Caderneta de valores _____ 135

2.2. O OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A HC _____ 138

2.3. O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE A HC _____ 138

CONSIDERAÇÕES FINAIS **139**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **146**

ANEXOS **156**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceptual representativo do modelo-base de educação para a cidadania. (Adaptado de: Carmo, H. (2014). <i>A Educação para a Cidadania no século XXI: trilhos de intervenção</i> . Lisboa Escolar. _____)	14
Figura 2 - Sintaxe do Movimento Pedagógico do MEM. _____	34
Figura 3 – Conselho de Cooperação. (Transcrito de: Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ó, J. (2015). <i>Sérgio Niza: escritos sobre educação</i> . (2. ^a ed.). Lisboa: Tinta da China.) _____)	37
Figura 4 - O processo de mediação na perspectiva de Seijo. (Transcrito do Livro: Seijo, J. C. T. (2003). <i>Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - manual para formação de mediadores</i> . Porto: Asa Editores, S.A. _____)	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos conflitos na perspectiva de Moore, 1998 (Transcrito de um artigo periódico: Chrispino, A. (2007). <i>Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação</i> . In Ensaio: avaliação política pública educativa. _____)	46
Quadro 2 - Tipologia de Conflitos na perspectiva de Redorta, 2004 (Adaptado de um artigo periódico: Chrispino, A. (2007). <i>Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação</i> . In Ensaio: a avaliação política pública educativa. _____)	50
Quadro 3 - Técnicas alternativas de resolução de conflitos na perspectiva de Seijo (Transcrito do Livro: Seijo, J. C. T. (2003). <i>Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - manual para formação de mediadores</i> . Porto: Asa Editores, S.A. _____)	56
Quadro 4 - Cronograma das tarefas implementadas durante o tempo estipulado para a intervenção. _____)	77
Quadro 5 - Etapas realizadas ao longo da Hora do Cidadão. _____)	130

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ocorrências registadas por categoria nos Diários de Turma. _____)	103
--	-----

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e encontra-se integrado na unidade curricular Estágio III. No entanto, a escolha do tema surgiu no decurso do Estágio II, numa turma do 1.º ano de uma Escola Básica situada no concelho do Seixal. Nessa altura, tivemos oportunidade de observar que os alunos mantinham relações conflituosas, nomeadamente durante e após o recreio, resultando por vezes em violência verbal/física. Estas observações levaram-nos a querer investigar estes comportamentos e a ensaiar soluções para os minorar.

Desta forma, durante o projeto de investigação optámos aquando da transição da turma para o 2.º ano, por aliar a Assembleia de Turma (AT) e a Hora do Cidadão (HC), integrada na Educação para a Cidadania (EC), tendo como principal objetivo verificar de que forma estas estratégias contribuiriam para a prevenção e/ou mediação dos conflitos entre as crianças. Esta aliança entre os dois dispositivos surgiu, não apenas, da necessidade encontrada, mas também, da manifesta relevância que sempre atribuímos à EC na educação/formação de qualquer criança.

No âmbito do objetivo definido, formulámos as seguintes questões de investigação:

- i. De que forma as AT contribuem para a melhoria das relações interpessoais?
- ii. Em que medida a criação de um espaço designado a HC pode contribuir para a reflexão/prevenção de conflitos?
- iii. De que forma as AT aliadas à HC constituem dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos?

Estas questões, agora sólidas, sofreram várias alterações ao longo de todo o processo de investigação, assentando essencialmente na justificação pessoal que levou à escolha do tema trabalhado. No início, esta escolha proveio da necessidade de tentar atenuar as constantes queixas das crianças, sobretudo quando as mesmas tinham origem nas relações conflituosas entre pares, acentuando-se maioritariamente durante e após os recreios. O conflito manifestava-se essencialmente através de atitudes, com gestos de violência verbal e/ou física, que passavam por ser a única forma de resolução encontrada. Ao fazerem queixas à professora ou a alguma funcionária esperavam que fosse esta a atuar sobre o conflito, punindo a criança infratora com as frequentes

consequências de lhe dar mais trabalho ou simplesmente retirar-lhe o recreio. Consequências estas que, apesar de resolverem o conflito no imediato, são extremamente negativas e aumentam consideravelmente a probabilidade de o mesmo voltar a acontecer.

Partindo desta problemática procurámos refletir sobre possíveis soluções no sentido de ajudar os alunos a prevenir, gerir ou, em última instância, a resolver os conflitos entre si.

Ao longo do Estágio I realizado no Pré-Escolar tivemos a oportunidade de verificar a implementação das AT inspiradas nos princípios de Freinet, onde nos pareceu evidente que a mediação dos conflitos, nestas idades mais associados ao valor da partilha, resultou numa clara diminuição das queixas.

Caetano (2007) refere que as AT são uma prática pedagógica “(...) baseada no modelo pedagógico de Freinet, segundo o qual as relações interpessoais são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem e os grupos pedagógicos são lugar de uma aprendizagem de cidadania democrática” (p. 73).

Aliada às AT, decidimos criar um espaço designado a HC, no âmbito da EC. Esta dinâmica surgiu mais tarde com o intuito de complementar as AT e teve como principal objetivo refletir a Cidadania como conjunto de valores, indo ao encontro de algumas dimensões orientadas pela Direção-Geral da Educação (DGE), como: a promoção do Voluntariado; a Educação Intercultural; a Educação para a Igualdade de Género; e a Educação para os Direitos Humanos. Esta escolha esteve diretamente relacionada com o tema do projeto educativo da Escola Básica onde estagiámos e também com os nossos objetivos enquanto futuros docentes, uma vez que valorizamos muito o desenvolvimento emocional e social de cada criança.

Sendo o funcionamento sócio-emocional um dos objetivos centrais da Psicologia do Desenvolvimento, Izard et al. (2002, citado por Alves, 2006) destaca o papel de ambas as competências, referindo que em idade Pré-Escolar as crianças começam a desenvolver significativamente o conhecimento emocional, “(...) a estabelecer ligações entre o sistema emocional e o cognitivo que facilitam a compreensão dos outros, o estabelecimento das relações sociais empáticas e a internalização de normas sociais através da observação de expressões faciais das figuras de socialização” (p. 48). Desta

forma, as crianças tornam-se capazes de usar os pensamentos e a linguagem acerca das emoções, partilhando com os outros o que sentem e sendo capazes de escutar as suas interpretações.

Naturalmente, a temática abordada torna-se pertinente, não só pela necessidade encontrada, mas também pelo gosto pessoal ligado à área da EC e pela componente pedagógica que estas estratégias podem assumir no desenvolvimento emocional, social e consequentemente intelectual de cada criança.

É de conhecimento geral que nas relações interpessoais, a existência de conflitos é inevitável, uma vez que cada cidadão tem os seus próprios gostos, interesses e valores que podem colidir com outros distintos provocando assim alguma tensão. Desta feita, cabe ao professor negociar com o aluno de modo a “ (...) avançar na resolução dos conflitos, procurando tirar algum partido da própria situação. Podemos, então, dizer que a negociação é eficaz quando traz vantagens para os diferentes intervenientes no processo de resolução do conflito” (Vieira, 2000, p. 70). A existência de conflitos, apesar de ser inerente à existência humana, pode em contexto de sala aula estar associada “ (...) à inexistência ou à falta de clareza em termos de regras, normas, procedimentos, papéis, interesses por parte daqueles que constituem o grupo/turma” (Vieira, 2000, p. 70). Assim, é fulcral definir desde o início do ano letivo as regras da turma, através do diálogo com os próprios alunos. Contudo, tal como será demonstrado mais adiante, atualmente o conflito tem vindo a ser encarado como algo positivo, tomando a consciencialização do mesmo, enquanto se procuram estratégias de prevenção e/ou mediação através de práticas construtivas que ajudam a prevenir e a minimizar os seus possíveis danos colaterais e consequentes efeitos nefastos.

Numa tentativa de prevenir ou atenuar os conflitos através da mediação surgem então as AT que, segundo Arends (2008), se refere a “um período regular extracurricular de trinta minutos durante o qual os professores e os alunos discutem e encontram soluções conjuntas para problemas pessoais e de comportamento e para o seu desenvolvimento pessoal e social” (p. 197).

No entanto, não nos limitámos às AT, onde maioritariamente são mediados os conflitos já ocorridos, debruçando-nos também sobre os valores durante a HC, como forma de prevenção de hipotéticos conflitos, pois acreditamos que “se na escola criarmos condições para que os alunos reflectam sobre os seus próprios valores, então,

estamos certos, isso implicará mudanças no seu comportamento” (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 54). E dado que o professor é visto como um modelo para as ‘suas’ crianças, o tema dos valores ultrapassa a natureza fundamentalmente técnica do ensino de outros conteúdos. Segundo Trillo (2000) ao professor cabe a responsabilidade de se assumir,

(...) relativamente ao mundo; e, nesse sentido, o mestre é o representante de todos os adultos, é ele que apresenta e insere a criança/jovem nas normas e nos valores que merecem ser conservados e ensinados, sem estarem sujeitos ao arbítrio de cada um. A sua acção educativa consiste apenas em transmitir o melhor legado moral com que contamos, que é aquele que lhe dá autoridade (p. 128).

Assim sendo, o enquadramento teórico que aqui se configura, tem como objetivo ajudar na compreensão das AT, entendidas como dispositivos de mediação de conflitos aliadas à promoção dos valores, numa base de Educação para a Cidadania. Leite e Rodrigues (2001) referem que a EC tem como propósito “(...) educar para uma participação activa na escola, na família, no grupo de pares, na sociedade. É educar na paz e para a paz e para o exercício de uma democracia participativa” (p. 28).

De acordo com as normas de apresentação de um relatório da componente de investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, a estrutura que se apresenta obedece a uma divisão em capítulos. Esta divisão é antecedida pelos devidos Agradecimentos e pelo respetivo Resumo em português e inglês.

Na Introdução, refere-se a pertinência pessoal e científica do tema escolhido; o objetivo do estudo e as questões de investigação que orientaram o projeto; bem como a estrutura do presente documento.

No capítulo I – Quadro Teórico de Referência – são apresentados e discutidos todos os conceitos e ideias que sustentam a nossa investigação, desde a importância dos valores no contexto da Educação para a Cidadania até ao papel fundamental das Assembleias de Turma, todos estes tópicos enquadrados numa perspetiva histórica e num propósito de prevenção e mediação de conflitos.

No capítulo II é apresentada a Metodologia de investigação adotada referindo o tipo de estudo; a apresentação do contexto educativo, identificando e caracterizando o grupo com o qual desenvolvemos as práticas; a apresentação dos dispositivos e procedimentos de intervenção, onde mencionamos como foi feita a implementação das práticas, tendo em consideração as opções tomadas consoante a necessidade de

adaptação ao momento de intervenção; bem como os dispositivos e procedimentos utilizados para a recolha e análise de dados, devidamente fundamentados.

Já no capítulo III – Apresentação e Análise de dados – são feitas as respetivas interpretações de todas as intervenções, tendo em conta os dispositivos de recolha de dados enunciados no capítulo anterior e a sustentação teórica referida do capítulo I, de forma a ir ao encontro dos objetivos de investigação e questões de partida.

Nas Considerações finais, são feitas algumas reflexões de modo a responder às questões de partida e salientando todas as aprendizagens, assim como as principais dificuldades/limitações.

Nas Referências Bibliográficas, constam todos os livros e documentos que foram consultados para poder fundamentar objetivamente todas as considerações.

Para finalizar, dos Anexos fazem parte todos os documentos nomeados ao longo do Projeto de Investigação, mas que não estão presentes no seu desenvolvimento.

Como metodologia para a construção e organização deste Projeto de Investigação, baseámo-nos nas normas da American Psychological Association (APA).

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Qualquer investigação, independentemente da sua dimensão, “implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e redacção das suas conclusões” (Bell, 2002, p. 51). Como tal, no primeiro capítulo apresentamos o cruzamento de todas as informações recolhidas através das leituras realizadas antes, durante e após a operacionalização do projeto de investigação.

Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes. A primeira parte incide sobre a evolução e a relação entre a cidadania, a democracia e a educação enquadradas, posteriormente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É igualmente minuciada a importância dos valores na construção identitária das crianças. Já a segunda parte aborda as assembleias de turma numa perspetiva histórica e como dispositivo pedagógico. Na última parte são definidos os conceitos de: conflito, mediação (técnica alternativa de resolução de conflitos) e prevenção, salientando o papel fulcral da comunicação.

1. Cidadania, Democracia e Educação: uma tríade em prol da pedagogia

1.1. Educação para a Cidadania – para que democracia?

O conceito de cidadania tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos geradas pelas constantes mudanças sociopolíticas. Sendo um termo polissémico, Perrenoud (2002) afirma que a noção de cidadania surgiu numa “(...) época em que não se pensava que todos deviam ser cidadãos, antes pelo contrário. A democracia antiga limitava-se ao círculo restrito dos cidadãos, ninguém pretendia alargá-lo, já que não havia qualquer tipo de preocupação quanto à igualdade” (p. 26).

Deste modo, para abordar a diversidade de conceções que o termo cidadania pode assumir é preciso ter em conta o contexto espaço-temporal em que surgiu. Madec & Murard (1998) referem que “(...) cidadão (e cidadania) têm uma mesma raiz, civitas, que nos transporta à época da república romana e da democracia grega e significa ao mesmo tempo «condição de cidadão» e «direito de cidade»” (p. 87). Portanto, para os gregos, cidadania representava o direito e o dever de governar, assentes na qualidade de homem livre e na relação de pertença à *polis* “(polícia, político)” (idem, ibidem).

No entanto, de acordo com a concepção grega de cidadania, “(...) havia a distinção entre o cidadão e o súbdito, que não eram considerados iguais, dando relevância ao cidadão-homem” (Santos, 2005, p. 23) e, por conseguinte, ficando “(...) de fora as mulheres, os metecos (estrangeiros) e os escravos inventores da democracia, e de praticamente todas as formas de governação” (Beltrão e Nascimento, 2000, p. 20, citado por Santos, 2005, p. 23).

Já na Roma antiga, o conceito de cidadania tornara-se mais expansivo, à medida que o próprio Império se expandia, “(...) a cidadania assumia um carácter crescente de inclusão, o cidadão tinha privilégios que lhe eram atribuídos por estatuto legal” (Santos, 2005, p. 23).

Séculos mais tarde, viria a surgir com a Revolução Francesa (1789-1799), uma mudança de perspectiva, no sentido em que a condição de cidadão, deixara de ser uma opção ou um privilégio, “(...) ao fazer de cada pessoa um cidadão ou uma cidadã de pleno direito” (Perrenoud, 2002, p. 27). Enquanto que, anteriormente, a cidadania era negada aos que não davam provas de civismo, “(...) surge agora a preocupação de transformar em bons cidadãos todos os que, sem terem optado por isso, eram ‘simples cidadãos’” (idem, ibidem).

A partir desta Revolução surge a concepção de cidadania liberal guiada pelo lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” e pela primeira Declaração Universal dos Direitos do Homem Cidadão (DUDHC), de 1789. Esta Declaração, sendo universalista, ecoou de tal forma pelo mundo, “(...) que ainda se ouve, e que faz de França «a pátria dos direitos do homem», ou dizendo-o de modo irónico, «fundador do género humano»” reconhecendo a todos os cidadãos, “(...) a existência de direitos naturais, a liberdade, a propriedade, a *sûreté* (segurança em linguagem moderna), resistência à opressão, (...)” (Madec & Murard, 1998, p. 89), entre outros direitos.

Sendo a cidadania visionada como “(...) o facto de pertencer a uma «associação política» que garante por lei o respeito destes direitos naturais e imprescritíveis” (idem, ibidem), surge uma polémica em volta das pessoas que não participam nas decisões políticas, questionando-se o facto de poderem ser ou não considerados cidadãos. Posto isto, surge a necessidade de distinguir cidadania passiva e cidadania ativa. Manzini-Covre (1994, apud Santos, 2005) esclarece estes conceitos:

A cidadania que se centre no *ter* é considerada passiva e consumista, na medida em que se coaduna com os interesses dominantes e os indivíduos deixam-se usar pelo Estado. Por sua vez, a cidadania activa, ao centrar-se no *agir*, é caracterizada pelo modo activo de atendimento das suas necessidades (p. 21).

Assim sendo, Madec & Murard (1998) referem que durante a DUDHC foi cedido a todos os habitantes de um país o direito de usufruir dos “(...) direitos de cidadão passivo: segurança, propriedade, liberdade. Mas os estrangeiros, as mulheres, as crianças, os que não pagam impostos, não fazem parte dos cidadãos activos, dos que participam na decisão política e que são «os verdadeiros membros da associação»” (p. 91).

Este parecer é confirmado pela nova Declaração dos Direitos e dos Deveres do Homem e do Cidadão (1795) que preconiza que “«todos os cidadãos têm um direito que deve coincidir, imediata ou mediatamente, com a formação da lei, com a nomeação dos representantes do povo e dos funcionários públicos»” (idem, p. 92). Desta forma, é possível concluir que as pessoas que não participavam, não eram consideradas cidadãos.

Durante o século XIX, a cidadania, ao contrário dos séculos anteriores, passa a ser dirigida a todos, “(...) inclui as massas, mas para discipliná-las e domesticá-las. Espera-se que os membros do tecido social, através da educação, participem do convívio social de forma harmoniosa. Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado” (Gohn, 1992, p. 14). Passaram, desta forma, a ter os seguintes direitos: “direito de sufrágio, direito de associação profissional e sindical e direito de igual acesso a cargos políticos” (Santos, 2005, p. 23).

Com o passar deste século, sentiu-se a necessidade de uma política com um eleitorado educado assim como trabalhadores com maior qualificação para a produção científica, desta forma, a ideia de que “(...) o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (Marshall, 1967, p. 74) começa a ganhar força. Conclui-se então, que “(...) o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constitui o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX” (idem, ibidem).

No séc. XX, o conceito de cidadania volta a adquirir novos significados. Santos (2005) refere que o termo “(...) é como que ‘democratizado’. Todos os cidadãos podem intervir na organização e actividade da vida pública” (p. 23).

Por sua vez, a educação surge como um factor essencial de progresso e a escola com a responsabilidade de promover uma sociedade democrática. Gohn (1992) sustenta esta ideia, afirmando que a educação passou a,

Ocupar lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, com fruto do acúmulo das experiências engendradas (p. 16).

Marshall (1967) refere que “(...) quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania” (p. 73). Deste modo, podemos depreender que a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e, por conseguinte, a noção de Educação para a Cidadania passa, inevitavelmente, pelo questionamento da noção de democracia.

Sendo a democracia um dos valores sagrados da filosofia de John Dewey, este define, referindo que no seu entendimento: “ (...) vida moderna significa democracia, democracia significa a libertação da inteligência para a eficiência independente – a emancipação da mente enquanto órgão individual para que possa desempenhar o seu próprio trabalho” (Dewey, 2007, p. 11).

No entendimento do mesmo autor, a democracia deve ser entendida como uma conceção prática e totalizadora, constituindo “(...) mais do que uma forma de governo ou governação; é principalmente um modo de convivência social, de experiência comunicada conjunta” (idem, ibidem). Ou seja, para este autor a cidadania deve ser assumida como participação política, mas também como uma forma de estar na vida implicada nas suas dimensões sociais, culturais e morais.

Já para Apple & Beane (2000) a democracia é vista como:

A base através da qual nos governamos a nós próprios, o conceito pelo qual avaliamos o valor e a pertinência das políticas e transformações sociais, a âncora ética de que nos socorremos quando o nosso navio político parece encontrar-se à deriva. E é o padrão que utilizamos para medir o progresso político e o *status* negocial de outros países, comparando-o com o nosso (p. 24).

No entanto, de acordo com Matos (2005) a democracia não é uma realidade adquirida, mas um ideal a alcançar, sendo que:

Onde quer que encontremos uma sociedade que se define a ela própria como democrática, podemos interrogar e analisar o grau em que essa sociedade estabelece

uma organização de normas, valores e comportamentos políticos, jurídicos, económicos e culturais, destinados a criar uma vida melhor para toda a comunidade (p. 42).

Neste sentido, é possível concluir que “(...) a democracia é a utopia – o que não podemos ter mas que temos sempre de desejar” (idem, ibidem). Esta noção é significativa porque nos obriga a discernir entre as concepções teóricas e as reais condições dos sistemas de organização social.

Assim sendo, a democracia, a cidadania e a educação apresentam ligações de interdependência, uma vez que a maior ambição da educação “(...) passa a ser dar a todos, os meios necessários a uma cidadania consciente e activa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (Delors, et al., 1996, p. 45). Posto isto, Dewey (2007) defende que “(...) a escola é, por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática” (p. 11). Uma vez, que este autor encara “(...) a democracia como sendo um método e a educação enquanto o processo através do qual esse mesmo método é consolidado e aperfeiçoado” (idem, p. 12). Desta forma, para Dewey a escola é o local onde ainda se “(...) conserva um propósito moral do qual é parte essencial e deveria permitir à criança experienciar a relação entre comportamento moral e bem-estar social, num sentido mais amplo” (idem, ibidem).

Contudo, Apple & Beane (2000) mencionam que as escolas têm sido organismos amplamente antidemocráticos, visto que, ao em vez das escolas fomentarem a cooperação entre as pessoas, “alimentam a competição – através das notas, *status*, recursos, programas, etc. Embora a democracia dependa da preocupação pelo bem comum, muitas escolas, influenciadas pelas agendas políticas impostas do exterior, enfatizam uma noção de individualismo assente quase exclusivamente no interesse pessoal” (p. 36).

Sendo que a democracia pressupõe o debate e, desta forma, tempo para refletir, para exprimir, para ouvir e compreender diferentes opiniões, Perrenoud (2002) reforça a ideia do parágrafo anterior, realçando que “tempo é algo que a escola tem a impressão de nunca ter em demasia para fazer o que já não pode deixar de ser feito” (p. 47). Como tal, é preciso mencionar que “o que está em causa é, de facto, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens colectivas e sociais de participar na vida democrática” (Delors, et al., 1996, p. 47). Desta forma, é necessário tempo e prática para que seja possível aprender a viver em democracia. Pintassilgo

(2007) sustenta a afirmação anterior, referindo que “a democracia não se aprende, nesta perspectiva, por via de uma qualquer instrução cívica, mas exercitando-a num contexto escolar democrático, verdadeira sociedade em miniatura, aberta, num sentido e noutro, à vida social” (p. 64). Assim, Carmo (2014) acrescenta que para se assimilar a democracia, não chega “(...) encará-la como uma meta a alcançar ainda que pontualmente se experimentem algumas boas práticas que apontem nessa direção: é necessário integrá-la no dia-a-dia, a fim de rotinar comportamentos, ou seja encará-la como um método habitual de agir em sociedade” (p. 169).

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO (1996) vem reforçar a ideia anterior, referindo que:

Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. (...) Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal, há que implicar directamente nela as famílias e os outros membros da comunidade (p. 53).

Estando a democracia em constante evolução, educar para a cidadania é, portanto, uma meta da educação, pertencendo a sua operacionalização a todos os setores que compõem a comunidade educativa. Parece então fundamental realçar o papel dos educadores/professores que numa sociedade democrática “(...) têm a obrigação de ajudar os jovens não só a procurar alargar o seu conjunto de ideias, como também a expressá-las” (Apple & Beane, 2000, pp. 37-38). Para tal é essencial que os professores participem e trabalhem de forma cooperativa com os alunos e os restantes elementos da comunidade educativa, pois, tal como Guerra (2005) refere: “sem participação não há democracia” (p. 104). E visto que durante o processo ensino/aprendizagem, a democracia é vista tanto como um valor como um requisito, “(...) as estratégias didáticas deverão fomentar e apoiar-se no trabalho em equipa, num processo consensual de tomada de decisões sempre que tal for possível, na cooperação” (idem, ibidem).

Tendo em conta esta perspetiva, é necessário consciencializar os docentes que as escolas inseridas numa sociedade democrática, ao prepararem os seus alunos “(...) para «viver em democracia» significa simplesmente preparar para «viver em sociedade»” (Sarramona, 1993, p. 29). E se, apesar disso, continuarem a desconsiderar essa

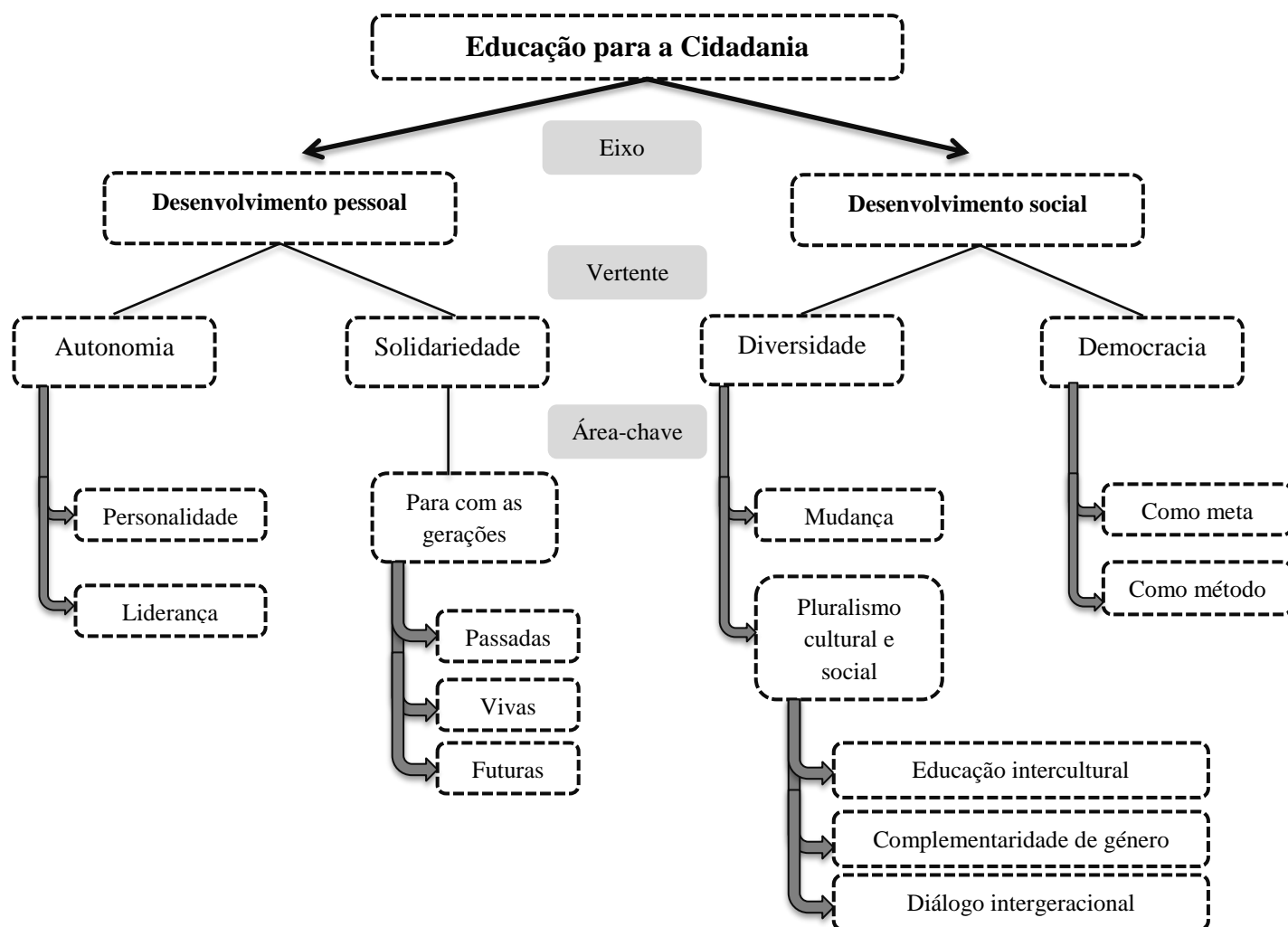
preparação, as consequências vão ser limitadoras. Tal como salienta James Mursell (1995, p. 3, apud Apple & Beane, 2000):

Se as escolas de uma sociedade democrática não existem e não funcionam para manter e expandir a democracia, então, ou são socialmente inúteis, ou são socialmente perigosas. Na melhor das hipóteses, educarão pessoas que se limitarão a viver a sua vida e a ganhar o pão, insensíveis às obrigações da cidadania, em particular, e ao modo de vida democrático, em geral (p. 53).

Desta forma, a educação para a cidadania, nas escolas, deve contribuir para a formação integral do aluno, não se limitando à aprendizagem dos deveres e direitos do cidadão, mas proporcionando a “(...) construção da ‘escola democrática’ onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos” (Carlinda Leite & Maria de Lurdes Rodrigues, 2000, p. 24, citado por Santos, 2005, p. 25). Nesta perspetiva, a cidadania democrática e a educação podem-se apoiar mutuamente, uma vez que esta última pode colaborar na construção de qualquer cidadão, fomentando nele as condições pessoais e sociais necessárias para o exercício ativo e consciente do seu papel como membro da sociedade.

Retomando o conceito de cidadania, já no século XXI, devido às grandes transformações que a sociedade tem sofrido a nível político, económico e social, tais como, a globalização, a multiculturalidade e a sociedade de informação, desta forma “o conceito de cidadania está a assumir novos contornos sociais e culturais; o conceito de cidadania nacional dá lugar à ‘Cidadania Europeia’ ou ‘Cidadania Global’ (Santos, 2005, p. 24). Atualmente, a cidadania reflete “(...) cada vez mais o valor da qualidade de vida, do respeito pelo *Outro*, do respeito por si próprio e pela natureza” (idem, ibidem). Desta forma, é necessário construir um sistema normativo que permita a cada cidadão participar na gestão política, desde o nível local, até ao planetário. Apesar de parecer uma utopia aos olhos de muitos investigadores, “se assim for, para enfrentar este novo desafio será indispensável pensar uma estratégia global de educação para a cidadania, que permita dotar a população das competências necessárias” (Carmo, 2014, p. 33). O mesmo autor propõe então, um modelo-base de educação para a cidadania que deverá ser sempre o mesmo, independentemente do agregado social, ainda que com as necessárias adaptações à idade, cultura e características particulares dos aprendentes. Dito isto, o seguinte mapa conceptual (Fig. 1) apresenta, de forma sintética, a descrição do modelo.

Figura 1 - Mapa conceptual representativo do modelo-base de educação para a cidadania. (Adaptado de: Carmo, H. (2014). A Educação para a Cidadania no século XXI: trilhos de intervenção. Lisboa Escolar.



Através deste mapa conceptual, Carmo (2014) defende duas premissas que fundamentam o modelo proposto. A primeira é que “(...) para ser cidadão é preciso aprender previamente a ser pessoa, o que implica a necessidade de uma educação que promova o seu desenvolvimento pessoal (...)” (p. 39); e a segunda premissa revela que “(...) para ser cidadão, não basta ser uma pessoa autónoma e solidária: é preciso depois aprender a ser socialmente responsável (...)” (p. 40).

Assim, um dos principais objetivos da Educação para a Cidadania, da grande parte das sociedades europeias modernas, incluindo Portugal, passa por assegurar a Educação para a Cidadania Global como uma componente do currículo de natureza transversal, ao longo de todos os ciclos de ensino e a ser desenvolvido em todas as áreas curriculares não disciplinares e disciplinares.

1.2. Educar para a Cidadania Global no 1.º CEB em Portugal

Em Portugal, o interesse pelas questões de cidadania, mais propriamente pela instrução cívica e pelos direitos e deveres do Homem, remonta ao Liberalismo. Nessa altura, os objetivos da instrução cívica passavam por “(...) formar o cidadão, ensinando-o a conhecer as instituições do seu país, e ministrando-lhe regras de conduta, firmes e seguras, que o dirijam na vida pública” (Trindade Coelho, 1908, pp. 2-3 citado por Santos, 2005, p. 27).

Com a Implantação da República Portuguesa, a Educação Cívica passara a ter maior importância, devido à necessidade de legitimar e consagrar o novo regime. Neste sentido, o papel da “educação cívica tornava-se assim um instrumento indispensável com vista à estabilização de um regime cujas bases ainda não estavam seguras. A obtenção do *consensus* republicano era, pois, uma questão vital” (Joaquim Pintassilgo, 1998, p. 115 apud Santos, 2005, p. 28). Acrescenta-se o facto da implementação desta disciplina na educação republicana estar associada ao processo de laicização do ensino. O Decreto-Lei de 22 de outubro de 1910 decretado pelo Governo Provisório da República Portuguesa (GPRP) refere no artigo 1.º que: “fica extinto nas escolas primárias e normais o ensino da doutrina cristã”. Posto isto, é possível depreender que a Educação Cívica surgiu como alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica.

A Educação Cívica que na perspetiva do GPRP deveria ser inspirada “(...) sempre nos sentimentos da Pátria, amor do lar, do trabalho e da liberdade” (artigo 3.º do Decreto-Lei de 22 de outubro de 1910), tomava dimensões muito mais profundas nos manuais publicados por António Sérgio durante a 1.ª República. O essencial na sua doutrina é que “na prática, na escola, os educandos vão aprendendo a desempenhar os papéis sociais da cidadania, a conhecer, pela sua própria experiência, como funciona a sociedade, e a assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus actos e decisões” (António Sérgio, 1984, p. 6 citado por Santos, 2005, p. 28).

Contudo, só mais tarde com a queda da ditadura do Estado Novo, gerada pela Revolução de 25 de abril de 1974, a cidadania começava a adquirir foros de modernidade. Sanches, et al. (2009) refere que a Revolução dos Cravos “(...) constitui uma ruptura com a atitude do Estado Novo, que ‘organizava’ a formação cívica como transmissão de valores então dominantes – considerados inquestionáveis – e como o desenvolvimento de comportamentos de submissão (p. 78). É a partir deste

acontecimento que começa efetivamente a concretizar-se a reforma do sistema educativo português. Ribeiro, Neves e Menezes (2014) aclaram este progresso, nomeando a “(...) consecução da transição de um modelo educativo ‘doutrinador’ para um modelo educativo democrático que fosse capaz de democratizar o acesso escolar e de contribuir para a emancipação pessoal, cívica e política dos/as jovens” (p. 14).

Nesta altura surge a Educação Cívica Politécnica que apesar de ter sido “(...) claramente inovadora pela organização interdisciplinar, pela necessidade de articulação de estratégias ao nível do conselho de turma, pela pedagogia que preconizava e pela aposta na abertura ao mundo,” (Sanches, et al., 2009, p. 78) foi suspensa sem ter existido alguma forma de avaliação, como tal, deixou um vazio ao nível das propostas curriculares, no que diz respeito à formação cívica dos alunos. Posteriormente, a ausência de medidas políticas educativas no âmbito da formação pessoal, cívica e política das crianças e jovens caracterizou o momento de normalização política que se seguiu.

No entanto, após um interregno político-legal, Portugal, assim como a maioria dos países europeus, ao longo da década de 80 e inícios da década de 90, “(...) desencadeou reformas educativas que colocavam uma particular ênfase na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens através de áreas curriculares designadas por “formação pessoal e social” (Menezes, 2005, p. 13). As alterações e consequente destaque, verifica-se em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), n.º 46/86 de 14 de outubro, tendo como princípios gerais da educação, a promoção de cidadãos críticos, livres e ativos. Princípios assumidos de forma evidente pela lei e que podem ser identificados nos seguintes pontos, do artigo 2.º:

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das duas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (p. 1).

Desta forma, pretende-se a partir da área curricular Formação Pessoal e Social (FPS), dar ao ensino uma dimensão cívica, tal como refere Santos (2005), dimensão essa, “(...) essencial para um equilíbrio entre a formação dos jovens e a sua inserção na

vida activa; cabe, pois, às escolas o papel de promover nos alunos uma consciência cívica, atitudes e hábitos de cooperação na família e na comunidade” (p. 29).

Com a Reforma Curricular em 1989, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, no qual estão publicados os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, torna-se evidente o cuidado em enfatizar as aprendizagens ligadas à cidadania. Como tal, retoma-se a aposta na FPS e a criação da Área-Escola. Com o intuito de desenvolver o “(...) espírito de iniciativa e da autonomia dos alunos, de modo a promover uma cidadania activa” (Santos, 2005, p. 29). Procurando corresponder aos objetivos traçados para esta área curricular não disciplinar, tais como: “(...) a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (art. 6.º do Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto). Contudo, segundo Sanches et al. (2009) esta medida originou práticas muito díspares, não sendo, uma vez mais avaliadas de forma sistemática, para além disso, “(...) a falta de tempos curriculares consagrados à Área-Escola (...)” fora também “(...) uma das principais críticas e factor apresentado para justificar as dificuldades encontradas na sua concretização” (p. 79).

Mais tarde, a Reorganização Curricular do Ensino Básico materializada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, introduz a preocupação com a educação para a cidadania de forma sistemática, atribuindo-lhe um carácter transversal. Por outro lado, tendo em conta as críticas à Área-Escola, são criadas três Áreas Curriculares Não-Disciplinares (ACND): “a Formação Cívica (FC), o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto” (Sanches et al., 2009, p. 79), “constituindo um importante desafio à inovação, visando, designadamente, a diferenciação pedagógica, no sentido de tornar possível o apoio à solução dos problemas dos alunos e uma maior consistência na educação para a cidadania” (idem, p. 80).

Este Decreto-Lei fez emergir nomeadamente a FC, preconizando um conjunto de aprendizagens, competências, valores e atitudes a desenvolver pelos alunos, durante o Ensino Básico, tendo em conta os objetivos já homologados na LBSE. Para além disso, esta dimensão formativa, permitiu acolher as expectativas, interesses e gostos dos alunos, sendo num sentido mais restrito, uma ACND, com carácter transversal, assumindo-se como um:

“(...) espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (art. 5.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro).

Nesta perspetiva, a FC é considerada curricular, uma vez que faz parte do currículo obrigatório de todos os alunos nos Ensinos Básico e Secundário. É, no entanto, não disciplinar, porque não apresenta programa nacional específico, nem tão pouco um grupo de docência próprio. Surgiu assim, a FC como um espaço que privilegiava o desenvolvimento da educação para a cidadania, fim último do currículo e da própria passagem pela escola. Contudo, a educação cívica não deve isolar-se num espaço à parte, ela deve manifestar-se em todos os momentos da vida escolar e ser da responsabilidade de todos os docentes. Neste seguimento, Perrenoud (2002) refere que esta disciplina,

“(...) é apenas uma pequena parte da *educação para a democracia*, e esta última não se reduz a uma transmissão de valores e de conhecimentos sobre a organização da cidade. Antes de mais, passa pela *construção de meios intelectuais*, de saberes e de competências que constituam outras tantas fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo” (pp. 39-40).

Em 2012 é finalmente introduzido o último diploma com menções importantes sobre a educação para a cidadania em Portugal: o Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho de 2012, servindo de apoio à revisão curricular dos eninos básico e secundário.

Fundamentalmente, neste diploma deixa de constar a área da Formação Cívica como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para ser apenas uma referência de área transversal que é “passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada e obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, p. 3476). Com este Decreto-Lei assiste-se ao esbatimento da centralidade da educação para a cidadania, sendo remetida para uma suposta presença no currículo. Ribeiro et al. (2014) defendem esta ideia, ao referir que:

Estamos em crer que o presente diploma concretiza uma ‘eliminação subtil’ da educação para a cidadania na estrutura curricular, ao atribuir-lhe (à falta de melhor designação para ilustrar a sua ténue presença no diploma, que parece antecipar a possibilidade da sua completa ausência em posteriores diplomas) um carácter quasi-fantasmagórico (p. 25).

Sendo o currículo nacional “(...) entendido como o conjunto de aprendizagens e competências que integra conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo de toda a escolaridade” (Lopes et al., 2001, p. 9). O facto da EC ter vindo a tornar-se cada vez mais uma área adiada no currículo, coloca em evidência a existência de uma preocupação que se tem relacionado com a dimensão moral da educação. Neste sentido, Pacheco (2000) refere que,

“(...) como a escola se confronta cada vez mais com problemas que não são exclusivamente pedagógicos, como se lhe pertencesse a responsabilidade pela resolução dos problemas que existem no seio da sociedade, a cidadania assume o acto da desculpabilização, sabendo-se que as reformas curriculares em nada contribuem para a mudança significativa não só dos modos de organizar o conhecimento, mas também da reconstrução do percurso escolar do aluno em termos de uma aprendizagem crítica (p. 11).

Como tal, o modo mais simples para contornar surge na última declaração oficial de forma transdisciplinar, onde é sugerida uma variedade de temas transversais, cabendo aos professores abordá-los nas suas disciplinas. Sem dúvida, que esta preocupação faz todo o sentido desde a entrada das crianças no meio escolar, mais propriamente no 1.º CEB, sendo definidas estratégias adequadas à faixa etária dos alunos a que se dirigem. Desta forma, o professor titular assume um papel preponderante, visto que é ele que tem de fazer essa adequação, bem como a sua gestão no conjunto do currículo, articulando, desta forma com as restantes áreas (Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar). Não esquecendo as Atividades de Enriquecimento Curricular que, apesar de não serem, muitas vezes, orientadas pelo professor titular, ocupam ainda uma carga horária significativa na vida escolar dos alunos e como tal os respetivos professores também devem ser sensibilizados para a prática de uma educação *para a e na* cidadania.

A afirmação e consolidação da cidadania no currículo português tem sido um processo árduo, uma vez que nem sempre é fácil a articulação entre as diferentes áreas de aprendizagem, porque nem todo o currículo se consegue desenvolver com base em situações concretas e integradoras.

Para facilitar este processo, Lopes et al. (2001) defendem que a gestão e planificação das aprendizagens relativas à EC deve ser discutida “(...) em conselho de docentes, sendo a operacionalização das diversas temáticas a abordar da responsabilidade do professor titular da turma” (p. 11).

Algumas das temáticas sugeridas pela Direção-geral da Educação (DGE) presentes nas linhas orientadoras da EC, são:

Educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade (p. 1).

Com o intuito de abordar estas diferentes dimensões, os professores devem ter bem presentes os quatro pilares da educação para o século XXI, pois estes princípios assumem-se como pistas e recomendações, em torno da educação para e na cidadania, já para não falar que dalgum modo acompanharão cada indivíduo, durante toda a vida, são eles:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors, et al., 1996, p. 77).

Para além disso, os docentes têm de ter consciência que a educação atual reflete a crise da sociedade em geral e como tal, “a escola não é um mundo social independente do resto do sistema, comporta no seu seio os mesmos conflitos, as mesmas diferenças e os mesmos desafios que existem na sociedade em geral ou noutras organizações” (Perrenoud, 2002, p. 89). Tais como: “fenómenos de exclusão social, desigualdades crescentes entre classes sociais, manutenção da desigualdade associada aos sexos, diversidade cultural e violência, são problemas que afectam também as escolas de hoje” (Nogueira & Saavedra, 2001, p. 590). Posto isto, é fundamental uma mudança social profunda, educando e formando para a cidadania através da construção de novas práticas emancipatórias. Nogueira & Saavedra (2001) acrescentam ainda que “formar e educar para a cidadania através de práticas locais, de participação individual e colectiva nos espaços de intervenção social envolventes, pode ser exercitado na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos” (p. 597).

No entanto, espera-se que a escola “conceptualize, discuta e estude as questões de cidadania. A escola é, com efeito, uma agência de conceptualização, de discussão e de espírito crítico sobre a cidadania e sobre as práticas de cidadania que ela própria promove e vive” (Formosinho, 2003, p. 34).

Por sua vez, o professor titular, tal como refere Neto et al. (2003), deve durante “a acção educativa (...) proporcionar ao aluno o contacto com diversos modelos de pensamento e de comportamentos cívicos, mas também incentiva-lo a realizar escolhas, as quais configuram e exprimem desejos, necessidades e aspirações” (p. 1051). Assim sendo, “a definição cívica não deve ser imposta do exterior, mas sim, construída de forma progressiva” (idem, ibidem).

Este processo gradual passa por consciencializar as crianças e os jovens das suas responsabilidades e dos seus direitos. Contudo, a EC não se resume à aprendizagem dos deveres e direitos, mas passa principalmente pela,

“(...) construção da «escola democrática» onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re) conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos. Trata-se de educar *na cidadania*, desenvolvendo acções coerentes com as metas expressas no currículo e que, ao darem voz a experiências e saberes diversificados, criam condições para uma educação orientada por princípios democráticos” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 24).

Karen O’Shea (2003, citado por Cardona et al., 2011) revela alguns dos fins das práticas da EC. Desta forma, estas ações:

- Têm como objetivo fundamental a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos.
- Procuram fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade.
- Põem em relevo a experiência individual e a busca de boas práticas, para o desenvolvimento de comunidades empenhadas no estabelecimento de relações humanas autênticas.
- Ocupam-se da pessoa e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e coletivas e das condições de vida em conjunto.
- Dirigem-se a todas as pessoas, seja qual for a sua idade e o seu papel na sociedade.
- Pressupõem um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade (p. 40).

Num sentido mais restrito, quando um professor de 1.º Ciclo procura articular práticas de EC com as Áreas Curriculares Disciplinares (ACD), deve sempre ter como foco desenvolver nos seus alunos, “(...) atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis” (Marques, 2003, p. 12). Estimulando também a reflexão e a participação ativa dos alunos tanto na vida da turma, como na vida da comunidade em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, de acordo com Beltrão e Nascimento (2000), educar para a cidadania implica: “educar para os valores da democracia e dos direitos humanos (assentes nos princípios da liberdade e da tolerância)” (p. 48). Tendo em conta que a defesa destes valores é encarada numa perspectiva global e não apenas numa dimensão local e nacional. Para além disso, a EC também inclui: “educar para o respeito pela natureza e pela identidade cultural (valorização das raízes culturais e do património natural e construído)” (idem, ibidem).

Ainda os mesmos autores defendem que para operacionalizar a EC, há que desenvolver os saberes e competências normalmente associados à:

- Educação política tradicional – modos de funcionamento do Estado e da gestão pública do poder;
- Educação cívica – padrões de cultura e de comportamento que possibilitam a integração e participação do indivíduo no tecido social;
- Educação para os valores – desenvolvimento e clarificação de valores pessoais que permitem e justificam o compromisso social do indivíduo;
- Educação para o carácter – desenvolvimento da responsabilidade (direitos e deveres pessoais e sociais), de comportamento e sentido ético dos valores, objectivos e processos sociais (idem, p. 49).

A EC passa, portanto, pelas quatro áreas enunciadas, estando integradas no desenvolvimento global do Homem com vista à sua participação plena em todos os aspetos que definem a sociedade humana. Desta forma, ser cidadão significa “compreender e saber viver inteligente e interventivamente num mundo complexo, global, incerto, não-determinista e emergente. Não chega ser-se bonzinho à escoteira. É indispensável que aprendamos a ser cada vez melhores” (Cabral, 2003, p. 106).

Contudo, determinados autores defendem que “não há verdadeiramente um modelo de cidadão e, por conseguinte, também não existe um modelo de educação para a cidadania” (Praia, 1999, p. 36). No entanto, há a certeza que o futuro da espécie humana não deve ser deixado ao acaso e, como tal, há que possibilitar as crianças de escolherem “(...) livremente os seus valores, afirmar publicamente a sua escolha e agir em concordância com essa escolha” (Marques, 1998, p. 13 citado por Santos, 2005, p. 39).

Em jeito de conclusão, independentemente da existência ou não de um modelo de EC, é fundamental consciencializar e sensibilizar as escolas, para que, elas mesmas sejam cidadãs, institucionalmente e na sua prática, só desta forma, teremos uma educação para uma cidadania crítica, ativa e participativa.

1.2.1. Os Valores e a construção identitária

No âmbito da EC no 1.º Ciclo, Marques (2008) apresenta algumas iniciativas que os professores devem contemplar no seu quotidiano pedagógico, articulando com as ACD, entre elas, consta o: “Currículo Centrado em Valores” (p. 84).

Guerra (2005) define os valores como,“(...) as qualidades positivas ou negativas das pessoas, das coisas, das situações, que as tornam agradáveis ou desagradáveis, simpáticas ou antipáticas, bonitas ou feias, boas ou más, atraentes ou repulsivas. Constituem um elemento essencial para explicar o comportamento” (p. 27).

Já Leleux (2006) defende que os valores são conceitos (universais), pragmaticamente conotados com o que é melhor para o indivíduo, logo, não são hierarquizáveis” (p. 22). O mesmo autor dá exemplos de algumas noções que integram o conceito de valor, tais como: “(...) liberdade, igualdade, dignidade, vida, saúde, amizade, proveito, sucesso, dinheiro, felicidade, autenticidade, honestidade e coragem (...)” (idem, p. 82). Contudo, enquanto que para alguns autores são valores, para outros constituem anti-valores.

Na perspetiva de Nicolai Hartmann (1932, citado por Marques, 2000) “o valor é aquilo pelo qual as coisas têm o carácter de bens, quer dizer, pelo qual elas são valiosas” (p. 33).

Os valores podem ter duas origens: as necessidades humanas racionais ou as necessidades humanas sensitivas. De acordo com Marques (2000) aos valores que “nascem das necessidades humanas racionais chamamos valores racionais. Aos valores que nascem das necessidades humanas sensitivas chamamos valores vitais. Só os primeiros podem aspirar à universalidade. Os restantes são produto dos contextos e das condições. São, portanto, relativos” (p. 34).

Autores como Trillo (2000) defendem ideologias similares, ao referir que os valores podem ter “(...) uma origem subjectiva (afectivo-emocional), social (modos de comportamento social ou cultural desejáveis), ou transcender os ditos condicionamentos, como projectos de vida ideias ou princípios morais” (p. 136).

Nesta sociedade cada vez mais individualista, competitiva, consumista e focada na satisfação dos prazeres imediatos, é essencial que as crianças aprendam valores éticos,

para no futuro poderem orientar a sua vida na relação com os outros. Pois, tal como Sousa (2001, citado por Marques, 2003) defende, “os valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões para que não sucedam incongruências entre atitudes e acções que possam pôr em risco a saúde mental” (p. 15).

Antes de mais, a educação em valores é uma tarefa da família, mas é também uma tarefa da escola. Estanqueiro (2010) menciona que: “os valores fazem parte da alma da educação” (p. 99). E, como tal, apostando-se cada vez mais na educação moral das crianças, a escola ajuda a prevenir no futuro, comportamentos irresponsáveis. “Acima de tudo, ajuda a construir um futuro de esperança, com pessoas mais livres, mais responsáveis e mais solidárias. Mais humanas!” (idem, ibidem).

Um bom educador/professor promove o desenvolvimento do raciocínio moral, mas, acima de tudo, preocupa-se com a ação moral das suas crianças, apostando, desta forma, na formação do carácter, na construção identitária.

Para isso, Vieira (1999, p. 42) refere que é necessário ter em conta que “na construção da identidade pessoal, a criança serve-se da alteridade para se construir e se afirmar. A tomada de consciência do eu e o do outro faz-se tanto pelo jogo de oposição e demarcação (...) como pelo da assimilação (...)”, sendo que em ambos os casos há comunicação e processos interativos determinados pela existência da percepção da alteridade. Desta forma, a construção identitária não tem origem na consciência individual, mas é antes o “(...) resultado de um processo de socialização, iniciado na infância, que possibilita a cada um compreender a sua identidade através do ponto de vista dos outros e do grupo social de pertença” (Silva, 2008, p. 67). A família, a escola e os amigos são os responsáveis pela inculcação de normas e pelo desempenho de papéis que de forma gradual vão formando os valores de cada indivíduo. E tendo em conta, que vivemos numa sociedade em que a anomia é uma constante, o desenvolvimento da educação dos valores, “(...) é particularmente importante como dispositivo de coesão interna (integridade) e de orientação de comportamentos” (Carmo, 2014, p. 55).

Mas então, como podem os professores contribuir na construção da identidade das crianças? Como podem os professores levar os alunos a aprender determinados valores? Existem diferentes ideais que alguns autores defendem, há quem acredita que os valores aprendem-se por transmissão; outros defendem mais que os valores descobrem-se;

outros admitem ser pela prática que cria hábitos; ainda existem outros autores que são apologistas de que cada pessoa tem o direito de escolher os seus valores; outros defendem a teoria da clarificação dos valores; e há ainda outros que dão mais primazia à aprendizagem dos valores através de bons modelos, entre outras formas de ver.

Relativamente aos autores que defendem que os valores aprendem-se por transmissão, Figueiredo (2005) esclarece que espera-se “(...) que os valores, uma vez transmitidos pelo adulto, sejam aceites pelos alunos e estes os convertam em guia para a sua vida escolar, passando a evidenciar nos múltiplos espaços da escola um ‘bom comportamento’” (p. 27). Guerra (2005) acrescenta que “a escola, no fundo, pretende transmitir valores, comportamentos e atitudes, trabalhar a construção do pensamento e a capacidade de assumir posições perante a vida e as situações em que ela nos coloca diariamente” (p. 71). Ou seja, a escola colabora na construção dos valores e contribui para o desenvolvimento das crianças, tendo em conta sempre a sociedade onde estão inseridas. Contudo, o papel da escola é muitas vezes ingrato, pois “não se pode esperar que ela preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade” (Perrenoud, 2002, p. 13).

Marques (2003) acredita que “(...) os valores recebem grande poder energético dos afectos e são motivadores das atitudes e comportamentos das pessoas; apesar da inteligência ser necessária ao processo de apreensão dos valores, são as emoções e os sentimentos que mais pesam nesse processo (...)” (p. 16). Assim sendo, este autor refere que os valores são “(...) descobertos através da identificação, do testemunho, do exemplo e da vivência (...)” (idem, ibidem) e não transmitidos, ao contrário da hipótese anterior.

No entanto, o autor citado anteriormente explica que alguns autores defendem a posição aristotélica em que “(...) a procura da Virtude e do Bem é um processo inacabado que associa reflexão, prática e treino, até que a disposição para a prática do Bem se torne um hábito que se pratica naturalmente, sem precisar de reflexão” (idem, p. 63). Isto significa que a aquisição dos valores pode ser feita através da prática dos mesmos, tornando-os assim, em hábitos naturais na vida das crianças que se praticam naturalmente, sem precisar de reflexão. Marques (2003) clarifica este argumento, afirmando que:

O objetivo é levar o aluno a incorporar o hábito, isto é, uma disposição natural, para optar pelo respeito dos valores básicos e para o fazer com gosto e com contentamento. À semelhança de Aristóteles que afirmava ser a opção pela Virtude o caminho mais certo para a felicidade, porque a vida virtuosa traz contentamento, tranquilidade e serenidade, estes autores apostam numa educação que privilegie a defesa dos valores tradicionais e o papel da influência dos pais e dos professores, assumidos como modelos e exemplos para os alunos” (pp.63-64).

Estes hábitos morais podem ser criados nos alunos através de diferentes estratégias, tais como: “cuidar o ambiente moral da escola, proporcionar o contacto com bons modelos e envolver os alunos na prática da solidariedade” (Estanqueiro, 2010, p. 106).

Há também autores que defendem que “cada pessoa, na sua autonomia, tem o direito de escolher os seus valores, mas nem todas as escolhas valem o mesmo. A escolha individual não é critério para decidir conflitos morais” (idem, p. 101). Todavia, esta perspetiva pode conduzir ao relativismo ético, pois se tudo depende da escolha individual, a moral é subjectiva e, desta forma, todas as escolhas são justificáveis. Sabendo que a moralidade das ações altera de sociedade para sociedade, “devemos, assim, respeitar a diversidade de culturas e religiões e o pluralismo de valores. Isto não significa que se pactue com os costumes ou «valores tradicionais» de uma sociedade quando eles violam os direitos humanos” (idem, ibidem).

Beltrão & Nascimento (2000) evidenciam ainda a existência de autores que referem nos seus estudos, uma metodologia eficiente designada como a teoria da clarificação de valores. Esta teoria pressupõe quatro aspetos, são eles:

1 – A clarificação de valores.

Esta deve partir de uma reflexão sobre aspectos da vida, pessoais e/ou sociais, desenvolvendo a capacidade de análise e argumentação, no confronto entre o que se pensa e sente, e aquilo que se faz. (...)

2 – Aceitação dos outros.

A tolerância face à diferença. Reconhecimento da ambiguidade dos procedimentos humanos e da alteridade que os sustenta. Pôr-se na pele do outro. Desconstrução de preconceitos e estereótipos. (...)

3 – Reflexão compreensiva sobre os valores.

Não é suficiente aceitar os outros, é necessário ensinar os alunos a reflectir sobre as suas escolhas, no confronto com as dos outros. (...)

4 – Fortalecimento das capacidades e competências pessoais.

A reflexão sobre os seus valores, no confronto com os dos outros, permite analisar as suas próprias opções e integrá-las nas vivências e escolhas pessoais, de um modo coerente e duradouro” (pp. 54-55).

Resumidamente, esta teoria foi formulada por L. Rath e “defende que se deve proporcionar, a cada um, uma reflexão sobre o seu próprio comportamento no sentido

de contribuir para ajudar cada um a clarificar os valores que estão na base desse comportamento” (Praia, 1999, p. 29).

Na opinião de Estanqueiro (2010) é indispensável a existência de bons modelos, para que as crianças realizem, a aprendizagem de determinados valores. Nomeadamente os alunos mais novos, “(...) aprendem por observação e imitação. Aprendem mais quando admiram os modelos com os quais procuram identificar-se: pais, professores, amigos ou figuras públicas” (p. 107). Sendo o professor titular, um modelo, deve “(...) afirmar os valores em que acredita sem querer impô-los, mostrando coerência entre o que diz e o que faz, entre as palavras e as acções. Caso contrário, perde a autoridade moral” (idem, p. 108). Para além disso, o professor deve impregnar todas as ACD de valores. Fonseca (2008) defende um currículo centrado em valores, onde nas diversas disciplinas, devem ser promovidos “(...) espaços de reflexão e de diálogo emanados dos conteúdos específicos que ilustrem, aludem e que convidem à análise e à apreciação de determinadas virtudes” (p. 85). E reconhecendo que o sistema de valores faz parte da herança cultural, o professor “(...) não pode desconhecer que uma das suas missões é precisamente preservar o que de melhor foi criado pelas gerações anteriores” (Marques, 2003, p. 76).

Fonseca (2008) sugere que uma das estratégias que os professores podem utilizar são as histórias, uma vez que estas têm sido reconhecidas pela investigação psicológica como um “(...) pilar importante no desenvolvimento moral das pessoas, sendo explicações vividas que operam ao nível da imaginação, tornando-se parte permanente da vida (...)” (p. 88). Acima de tudo, os docentes conscientes das suas responsabilidades nunca se podem esquecer que “nenhuma forma de educação pode ser neutra ou livre de valores” (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 33). Sendo que “educamos mais pelo que somos do que pelo que sabemos. Educamos mais pelos actos do que pelas palavras. O bom exemplo é a melhor lição” (Estanqueiro, 2010, p. 108). Em suma, é possível afirmar que os professores têm um papel preponderante na construção dos valores nas crianças e, conseqüentemente um papel importante no equilíbrio da personalidade. Não obstante aos diversos modelos de aprendizagem dos valores, os docentes devem ter consciência que são um modelo para os seus alunos, e como tal, devem afirmar os valores em que acreditam, estando estes em conformidade com as suas atitudes. Para além de um currículo centrado em valores, existem outras estratégias que permitem trabalhar as questões de cidadania, tais como as: Assembleias de Turma.

2. As Assembleias de Turma

2.1. De Freinet ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Para se entender a origem das AT é preciso recuar alguns anos e procurar no Movimento de Freinet, as técnicas que o próprio pedagogo criou, no sentido de mudar a escola e a forma de estar na educação.

Célestin Freinet (1896-1966) foi soldado na 1.^a Guerra Mundial e um grande pedagogo de nacionalidade francesa que com a ajuda de companheiros de profissão, entre os anos 20 e os anos 60 do século XX, deixou uma forte marca através da sua ação política e educativa, na forma de agir e pensar a educação.

Inicialmente é influenciado pelas ideias pedagógicas da Escola Nova, no entanto, devido às suas convicções políticas, visto que, segundo ele, este movimento tornara-se uma escola que privilegiava as elites, fez então, uma rutura com o grupo francês da Escola Nova, ligado ao Partido Comunista Francês. Contudo, em relação aos factos assinalados, Nóvoa, Marcelino & Ó (2015) indicam que “uma das contradições de Freinet é precisamente não perceber se ele fez, verdadeiramente, um corte com a Escola Nova da Burguesia ou se transferiu apenas a Escola Nova para a Escola Pública (Escola Popular, como lhe chamava)” (p. 325).

Desta forma, a escola concebida por ele é vista como um elemento ativo de mudança social e popular, uma vez que não marginalizava as crianças das classes sociais desfavorecidas.

Para além disso, o pedagogo destacava-se por atribuir aos seus alunos um papel ativo na aprendizagem, pois defendia que o processo educativo deve ter em conta as características, necessidades e interesses de todos os alunos. Costa (2006) clarifica a técnica pedagógica de Freinet, referindo que esta é,

(...) construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos (atividades) manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social. O autor defende ainda que é através das experiências que as crianças chegarão ao verdadeiro conhecimento. Para isso acontecer, as escolas deverão adaptar-se ao meio social das crianças, serem totalmente ativas e dinâmicas, permitindo assim, que elas alcancem com a máxima exuberância, seu destino de homem (p. 27).

Todavia, a sua perspectiva de escola coloca em primeiro plano as finalidades sociais, em oposição à transmissão dos conhecimentos. Como tal, cabia à escola promover o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da cooperação da criança, a fim de formar cidadãos conscientes e empenhados em melhorar o mundo.

Neste sentido, Freinet criou algumas técnicas, assim que começou a trabalhar, tais como: as aulas passeio, pois “Freinet acreditava que o interesse dos alunos estava mais voltado para o que ocorria fora do que dentro da escola”, assim esta técnica tinha como “objetivo de buscar motivações extra escolares no processo de ensino-aprendizagem” (Costa, 2006, pp. 27-28); o texto livre que podia ter por base os elementos que recolhiam nas saídas ou as novidades que os alunos traziam de casa, sendo que “posteriormente, passou a editar, com a impressora de madeira que tinha construído, um jornalzinho” (Nóvoa et al., 2015, p. 324); o desenho livre que tinha o mesmo procedimento que o texto; o livro da vida onde eram registados os acontecimentos mais importantes da aldeia e da escola; a correspondência inter-escolar; o cálculo vivo, onde toda a aprendizagem da aritmética era realizada através de situações concretas da vida real; os ficheiros e bibliotecas de trabalho; as cooperativas escolares; e o Conselho de Cooperação Educativa, técnica destacada no presente trabalho. De forma gradual foram sendo delineadas um conjunto de técnicas na relação pedagógica que é nada menos do que o princípio da Escola Moderna.

Assim, Freinet quis construir um género de doutrina, “(...) assente predominantemente no valor das técnicas. Ele acreditava que as técnicas mudavam a escola e a sua pedagogia. Por isso acreditava que a pedagogia se podia construir como uma técnica de vida” (Nóvoa et al., 2015, p. 323). Contudo, o objetivo de Freinet não passava pela construção de uma pedagogia, mas antes pela elaboração de um conjunto de técnicas que mudassem a escola.

Para além das técnicas utilizadas, este pedagogo estabelece uma proposta pedagógica centrada na vida quotidiana da criança, ao considerar a criança e o adulto da mesma natureza, desta forma, “(...) rompe com a hierarquia presente na relação entre professores e alunos e estabelece uma relação amigável e produtiva entre esses, pois reconhece que: ‘o educador não é um forjador de cadeias, mas um semeador de alimentos e de claridade’” (Freinet, 1973 citado por Costa, 2006, p. 30).

Através da sua obra, é também possível verificar o contributo no rompimento do individualismo da profissão de professor, através da partilha de conhecimento. Este pedagogo defendia “(...) que os avanços na pedagogia só se podem fazer se os professores se juntarem e fizerem em cooperação progressos nas suas práticas” (Nóvoa et al., 2015, p. 327).

O movimento pedagógico fundado por Freinet encara a educação como uma preparação para a vida social, daí que defendesse o trabalho cooperativo como forma para metamorfosear a sociedade. E encara a escola como um espaço onde as crianças podem manifestar a sua personalidade, impondo o próprio ritmo de escolarização. Através desta perspetiva é possível verificar uma vez mais o interesse por atribuir ao aluno um papel ativo na sua aprendizagem, mas também é notória a preocupação com o desenvolvimento moral das crianças.

Nóvoa et al. (2015) menciona que a FC na ideia de Freinet assenta “(...) na convicção de que o desenvolvimento moral se processa a partir da organização das relações entre as pessoas” (p. 327). Como tal, “a melhor maneira de proceder a uma educação moral para atingir a cooperação solidária é fazê-la decorrer da organização da vida da instituição escolar que forma os alunos que nela cooperam” (idem, ibidem). Ainda no âmbito da EC, Freinet “acentuava a importância da participação na tomada de decisões como a estratégia mais adequada para ensinar valores democráticos. Essa participação (...) ocorria semanalmente durante as assembleias de classe” (Marques, 1998, p. 112).

Importa então destacar o papel relevante de Freinet no avanço das práticas educativas das escolas, tendo lutado pela qualidade da escola popular e pública, bem como “(...) pela transformação das relações professores/alunos em relações democráticas” (Nóvoa et al., p. 326).

Contudo, de acordo com Monteiro (2005) só “em 1964, o Ministério da Educação francês reconhece o valor experimental da Escola Freinet, que se tinha tornado um centro pedagógico internacional, atraindo muitos visitantes” (p. 107). Em Portugal, a partir de 65, as técnicas de Freinet “(...) foram determinantes para sustentar e fazer evoluir o projeto do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica (...)” Em 1966, “tal projeto passou a ser discretamente apoiado pela Federação Internacional dos

Movimentos da Escola Moderna (FIMEM)” (Nóvoa et al., p. 410). Célestin Freinet acaba por falecer neste mesmo ano.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) Portuguesa tendo as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional, surge então “(...) impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores que Rui Grácio promoveu e dirigiu. Esse grupo inicial analisava e reflectia sobre as suas práticas de ensino a partir de relatos apoiados nos trabalhos dos alunos” (Niza, 2005, p. 1). Para além desta experiência pedagógica inovadora para a época, o MEM formou-se a partir de mais duas experiências, antecedentes à anterior, tal como Santos (2003) elucida: “(...) a constituição de um município escolar por Sérgio Niza, numa Escola Primária de Évora, a partir de uma ideia de António Sérgio” e ainda a “(...) integração educativa de crianças deficientes visuais, apoiada nas técnicas de Freinet, no Centro Infantil Helen Keller, por Isabel Pereira, Rosalina Gomes Araújo e Sérgio Niza” (pp. 66-67).

Com um parecer similar, Pessoa (1999) ordena cronologicamente os factos que deram origem ao MEM, reconhecendo que o início do movimento deve-se:

À experiência pedagógica de Célestin Freinet, no final dos anos 20, a Álvaro Viana de Lemos, nos anos 30, a Maria Amália Borges de Medeiros e ao trabalho desenvolvido no Centro Infantil Helen Keller nos finais dos anos 50 e início dos anos 60 e ainda aos Cursos desenvolvidos por Rui Grácio, entre 1963 e 1966 (p. 67).

Outros nomes como César Porto, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima marcaram a pedagogia portuguesa na primeira metade do século XX, através da origem da Escola Nova, bem como algumas correntes da pedagogia republicana e liberal. Já na década de cinquenta, surgiram figuras como João dos Santos, assim como outras referidas anteriormente, que enriqueceram igualmente a pedagogia portuguesa.

Desta forma, o ano de 1966 constitui uma meta importante para a consolidação do MEM. Este marco só foi possível devido à participação do Movimento Português no Congresso da FIMEM. Neste Congresso, o Movimento Português sofre algumas influências do Grupo da Pedagogia Institucional, em rutura com “(...) as orientações mais clássicas da FIMEM inspiradas em Freinet, o que acabou por contribuir para um afastamento progressivo do modelo pedagógico delineado por este autor, passando-se para um modelo que se baseia sobretudo, nas reflexões teóricas dos pedagogos portugueses” (Santos, 2003, p. 67).

Os anos 70 foram decisivos para a afirmação do MEM, uma vez que começaram a ser publicados boletins e revistas, tendo grande impacto junto dos professores do 1.º CEB. Para além disso, “neste período, desenvolveram-se várias actividades de formação e de animação pedagógica e de encontros de sensibilização (Henrique, 1992, citado por Roa, 2003, p. 56).

Contudo, só após as mudanças políticas ocorridas em Portugal depois do 25 de abril de 1974, foi possível a institucionalização legal do MEM. A sua oficialização só se deu dois anos depois, “(...) em 1976, tendo sido publicado no Diário da República n.º 265, III Série, de 12 de novembro de 1976” (Serralha, 2009, p. 20). Este “momento histórico deu oportunidade para valorizar a herança que se vinha construindo, desde há quase uma década, o que contribuiu para a afirmação do MEM” (Roa, 2003, p. 59).

Em 1977, o “(...) Movimento integra nas suas propostas pedagógicas uma diversidade de contributos dos quais se destacam os de Vygotsky e os que decorrem da evolução da Psicologia Social” (Roa, 2003, p. 56). Deste modo, acelera-se o sentido crítico do MEM em Portugal sobre as práticas pedagógicas e sobre as ideologias de Freinet, deixando assim, de fazer sentido “(...) os métodos naturais propostos por Freinet, posto que essa ideia romântica da pedagogia contradiz a dimensão contextual das aprendizagens e a sua construção sociocultural” (Nóvoa et al., 2015, p. 411).

Assim sendo, o MEM foi-se distanciando, cada vez mais, da crença de Freinet. Nóvoa et al. (2015) elucida esse afastamento através da crítica às técnicas e materiais utilizados por Freinet, na construção do conhecimento, mencionando que:

As técnicas e os materiais, especificamente escolares, incluindo a imprensa Freinet, fazem aprofundar o fosso entre a escola e a cultura, enviesando o saber e a sua natureza e função sociais. É com os instrumentos sociais autênticos, e não escolares, que o conhecimento de cada um tem de se construir. É esta a convicção presente dos que partilham os conhecimentos pedagógicos no MEM (p. 412).

Hoje em dia, as marcas da herança cultural de Freinet mais visíveis nas práticas do MEM correspondem aos instrumentos de planeamento e estruturação do trabalho. Mesmo esses sofreram algumas alterações ao nível da gestão cooperada do trabalho de aprendizagem e nas formas de promover a educação democrática, desta forma, “(...) o Conselho de Cooperação Educativa e a sua função social e formativa aproximaram-se mais de uma perspectiva sociocentrada e instituinte, isto é, fundada na evolução das

regras sociais e morais negociadas e reguladas em cooperação (...)” (Nóvoa et al., 2015, pp. 412-413).

Na década de 80, o MEM foi-se expandindo, devido ao aumento do número de sócios e consequente distribuição geográfica, como tal, organizaram-se núcleos regionais tendo “(...) como finalidades a dinamização da formação e a animação pedagógica da região onde se situam” (Roa, 2003, p. 56). Ao contrário dos anos 80, período pelo qual o Movimento passa pelo desenvolvimento de uma dimensão mais interna. Nos anos 90, há uma crescente afirmação exterior e de preservação das propostas pedagógicas. Um dos acontecimentos significativos para esta evolução foi “o reconhecimento (mais explícito) da pedagogia do MEM pelas instâncias governamentais (através de alguns princípios, ideias e estratégias do MEM nas propostas da Reforma Educativa) que provocou uma maior visibilidade do Movimento” (idem, p. 58). Este reconhecimento fora mais acentuado em 1996, com a Exposição que o MEM organizou para celebrar os 30 anos de existência. Na Exposição dos 30 anos, o MEM afirma-se como uma “associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros, ao apoio à formação continuada de outros profissionais de educação e à animação pedagógica nas várias áreas da educação escolar” (Exposição, 1996, citado por Pessoa, 1999, p. 27).

De acordo com Nóvoa (1996, citado por Roa, 2003) durante o ano de 1966 e o ano de 1996, “a história do Movimento funde-se com a história da educação em Portugal” (p. 56), uma vez que o MEM se desenvolveu a partir do cruzamento de algumas ideias e práticas, assentes numa perspetiva construtivista, onde se procurava construir uma escola democrática e solidária. O professor Sérgio Niza (1998, citado por Roa, 2003) classifica este período de tempo em três grandes etapas: “os dez primeiros anos de tacteamento, os outros dez de construção e os últimos dez de desenvolvimento acelerado no plano das ideias, da construção, de dar nomes às coisas” (p. 58). Já Formosinho (1998) na Conferência do MEM em 1996 revela o seu interesse pelo Movimento Pedagógico, pelo facto de este persistir durante 30 anos, referindo que “(...) em si mesmo, isso já é um feito, (...) uma vez que é muito difícil isto acontecer dentro da cultura burocrática” (p. 20). Apesar de se constatar que “nunca antes a história da Educação em Portugal dispusera de um movimento de professores construindo uma mesma cultura pedagógica e democrática ao longo de tantos anos” (Pessoa, 1999, p. 52), o MEM é quase desconhecido, por não constar em alguns currículos da formação

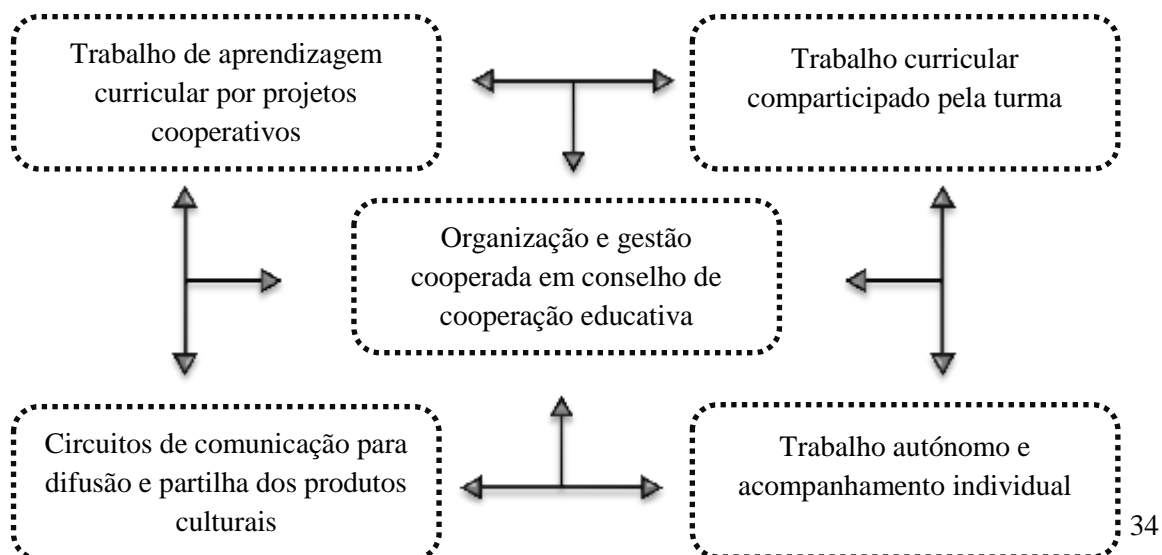
inicial de professores, de referências a este e outros modelos de trabalho pedagógico, nomeadamente contemporâneo. No entanto, a “(...) tomada de consciência como grupo e a afirmação do trabalho e da actualidade das propostas do Movimento, quer por instâncias académicas, quer por parte dos governos de então, deram força e ajudaram a definir (ou confirmar) a sua identidade” (Roa, 2003, p. 62). Neste sentido, a cultura pedagógica que o MEM tem vindo a construir, orienta-se por um conjunto de cinco princípios articuladores que Sérgio Niza propôs para uma Pedagogia da Formação e da Cooperação Educativa. Nessa linha de pensamento, Niza (1991, citado por Pessoa, 1999) transcreve os princípios estratégicos que caracterizam o seu modelo pedagógico, sendo eles:

- 1 – Os fins pedagógicos têm de veicular, em si, os Fins Democráticos da Educação;
- 2 – Os processos de Trabalho escolar e de Formação têm que produzir os processos sociais autênticos de construção da cultura toda – homologia de processos;
- 3 – Nas práticas escolares e de Formação temos de dar sentido social imediato às aprendizagens dos alunos (ex: ensinar para aprender);
- 4 – Toda a informação e as realizações dos alunos terão de circular através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções;
- 5 – Todos, com igual direito, participarão directamente no planeamento, na organização e na avaliação da vida da turma e do trabalho escolar – controlo Democrático Directo de Cooperação Educativa (pp. 90-91).

Desta forma, para ser mais fácil a compreensão da função do modelo pedagógico, o MEM organiza o trabalho de aprendizagem e de construção do conhecimento em 5 módulos de atividades curriculares que primam pela diferenciação pedagógica. Assim sendo, estes módulos formam uma sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM. O esquema seguinte (Fig. 2) apresenta os módulos, bem como as suas interações, permitindo verificar que estão interrelacionados e são interdependentes uns dos outros.

Figura 2 - Sintaxe do Movimento Pedagógico do MEM.

(Adaptado de: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>)



Tendo em conta os módulos de atividades curriculares que formam o MEM, as grandes finalidades a alcançar, de acordo com Niza (1991, citado por Folque, 1999) são: “1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; e 3) a reconstrução cooperada da cultura” (p. 5). Desta forma, o modelo pedagógico do MEM adota uma perspectiva sociocêntrica, no qual o desenvolvimento intelectual, social e moral das crianças é o principal desafio. Assim, “a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. De acordo com Niza, a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral” (Folque, 1999, p. 6).

Para que seja possível fomentar a cooperação entre as crianças, os professores têm de ser os primeiros a dar o exemplo, como tal, a autoformação cooperada constitui o objeto principal deste Movimento Pedagógico que se destina “(...) a promover a mudança pessoal e o desenvolvimento profissional num contexto de socialização (...)” (Lesne & Minvielle, 1990 citado por Nóvoa et al., 2015, p. 603). A autoformação cooperada consiste na partilha e reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas dos membros/sócios do MEM. Desta forma, “a perspectiva de formação que este Movimento defende, coloca no centro da formação a actividade do formando e a construção dos saberes profissionais realizada pelo próprio, em interacção com os seus iguais” (Roa, 2003, p. 65).

Segundo Santos (2003) alguns estudos realizados no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Cognitiva e Social revelam que “(...) as aprendizagens realizadas em grupo como propícias ao desenvolvimento de maiores capacidades na resolução de problemas por parte dos formandos, tal como promovem uma maior interacção social e uma melhoria na produção da auto-estima” (p. 73). Assim é possível reconhecer que a energia que dá vida e sustém a instituição cooperada (MEM) é a colaboração ativa dos sócios, reunidos em grupos de trabalho cooperativo e que atuam nos Núcleos Regionais, empenhando-se de forma solidária na procura de formas mais justas de educar – motor responsável pela existência deste movimento pedagógico, sempre em busca de uma profissão mais eficaz. Neste sentido, o trabalho que se defende no MEM, “(...) baseia-se, não na produção de técnicas e de receitas para serem aplicadas pelos professores ou formadores (...)” mas acima de tudo “(...) centra-se na construção de uma estratégia que enquadre e oriente a produção de respostas válidas e pertinentes para as diferentes situações educativas e de formação” (Roa, 2003, p. 65).

Daí que este movimento defenda um modelo sociocêntrico de educação, que atue como acelerador do desenvolvimento social e moral das crianças, a partir de uma prática democrática exemplificadora.

Tendo em conta a preocupação no desenvolvimento moral das crianças, aliada à forte cultura pedagógica do MEM, baseada em valores democráticos, Niza (1998) elege alguns procedimentos que visam a promoção de atitudes e valores democráticos, tais como:

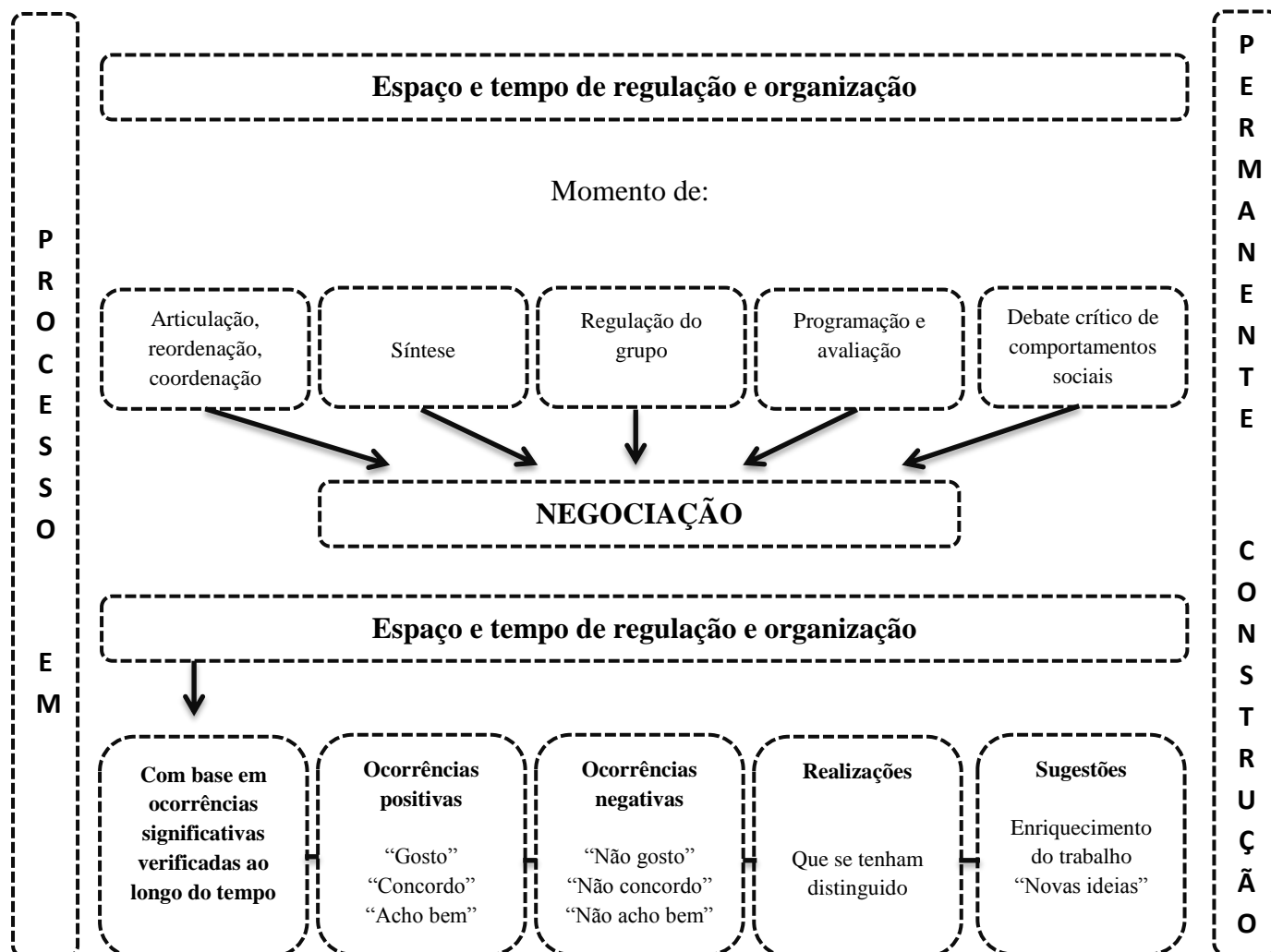
O governo cooperado das aprendizagens e das relações sociais que as engendram; a circulação partilhada da informação e das produções da aprendizagem; a livre expressão das mensagens; o controlo democrático e directo das decisões e poderes; o uso sistemático do debate e da negociação de objectivos e de procedimentos; o uso de estruturas de cooperação na apropriação e construção da aprendizagem; o desenvolvimento constante da partilha nas coisas da cultura, como nos afectos. Trata-se de gerir colegialmente, em Conselho, tudo o que à turma respeita. De tudo isto se faz a democracia enquanto condição dos homens e das mulheres em formação (p. 9).

Sendo o desenvolvimento social uma preocupação constante do MEM, o Conselho de Cooperação Educativa (CCE), referido nos procedimentos anteriores, surge como um espaço que potencia da melhor forma, a socialização. Logo, o CCE trata-se de uma construção através da linguagem, “(...) pois é através da discussão crítica – racional dos incidentes vividos no quotidiano escolar, que as crianças vão desenvolvendo um discurso argumentativo, pela construção de consensos, de onde decorrem as regras de vida e de funcionamento do grupo” (Serralha, 2009, p. 24). Segundo António Sérgio (n.d., citado por Folque, 1999) esta conceção resulta do currículo que o MEM propõe, sendo “(...) baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve. Uma escola ligada à vida e não um nicho cultural” (p. 6).

Serralha (2009) esclarece que o CCE trata-se de “(...) uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (...) para em conjunto gerirem, tudo o que à comunidade respeita” (p. 43). Como por exemplo, as aprendizagens e as relações sociais que resultam da construção coletiva e consequentemente da vida em comum. Daqui emergem algumas funções, tais como: a regulação dos percursos de aprendizagem; a gestão cooperada de conflitos e consequentemente a função instituinte das regras de vida para o desenvolvimento sociomoral.

Para se entender melhor o CCE, passamos a transcrever o esquema (Fig. 3) de Sérgio Niza, utilizado nas oficinas de iniciação ao modelo e que tem vindo a ser desenvolvido juntamente com os professores do 1.º CEB.

Figura 3 – Conselho de Cooperação. (Transcrito de: Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ó, J. (2015). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Tinta da China.)



Observando este esquema é possível entender as diretrizes bem como as respetivas funções do CCE. Sendo este dispositivo considerado regulador mas também desencadeador de trabalho, pois em grupo planificam, analisam, avaliam e propõem sugestões, é pressuposto que faça parte da rotina diária de um grupo, ocorrendo "(...) em dois momentos diários de curta duração, logo pela manhã, a fim de negociarem o planeamento da acção a desenvolver e, ao fim da tarde, para balanço da mesma" (Serralha, 2009, p. 35). Para além disso, realiza-se outro momento semanalmente com maior duração, ocupando "(...) toda a tarde de sexta-feira, para resolução dos problemas que revertem para a comunidade" (idem, ibidem).

Niza (2005) especifica com maior rigor, de que forma o tempo é distribuído pelas tarefas do Conselho de Cooperação dos alunos com o respetivo professor titular. Assim sendo é no CCE que,

(...) se gere cooperativamente o desenvolvimento dos programas curriculares e se negociam projectos e outras actividades culturais. É também em conselho que se planeia todo o trabalho e se avaliam percursos de aprendizagens sociais e cognitivas, a partir dos planos individuais de trabalho, dos registos colectivos de desenvolvimento ou dos diários de turma que dão conta das ocorrências significativas da história das relações humanas. O debate para clarificação das ocorrências, especialmente das negativas ou conflituais, dá lugar à proposta de normas de vida consensualizadas que passam a regular os comportamentos e dinâmicas do grupo (...) (p. 2).

Na perspetiva do MEM, os alunos, quando reunidos em Conselho “(...) possuem tanto o poder de tomar decisões como o de qualquer um as poder controlar, pois trata-se, (...) de uma aula cooperativa no verdadeiro sentido da palavra” (Serralha, 2009, p. 27). Desta forma, a participação livre e ativa de todos os alunos do grupo, permite-lhes fazerem as aprendizagens sociais, vivendo em direto os problemas reais e os valores em democracia. Trata-se, pois, “(...) de dar um sentido social à escola, ou melhor dizendo, de uma pedagogia de intervenção no social” (idem, p. 35).

É, portanto, no CCE que “(...) se enraíza e aperfeiçoa, por aproximações sucessivas, uma educação partilhada para a Cidadania Democrática Ativa” (Nóvoa et al., 2015, p. 385). Visto que, os conflitos que ocorrem entre as crianças “(...) são em Conselho o motor das transformações, aquilo que ajuda a evoluir os alunos, enriquecendo-os. Isto porque, ao debruçarem-se sobre eles em colectivo, essa reflexão cooperada oferece a todos a possibilidade de cada um (re)construir a sua relação com os outros” (Serralha, 2009, p. 44). Desta forma, os alunos vão-se tornando melhores pessoas, através de um esforço coletivo, contribuindo, assim, para a construção de um mundo mais justo.

O ponto de partida e que serve de suporte a todos as reuniões do Conselho é vulgarmente denominado por ‘Diário de Turma’ (DT). De acordo com Pessoa, (1999) “este instrumento serve para avaliar os incidentes críticos que se desenvolvem numa aula ou fora dela, sem sanções reais e faz aumentar o espírito crítico e a autoestima no grupo” (p. 190).

Segundo o Movimento da Escola Moderna (n.d.), o DT apresenta a seguinte estrutura, tendo em conta a forma e as respetivas funções:

(...) Uma folha de dimensões variáveis (mas nunca inferior a 90 × 60 cm) dividida em quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar é iniciada por “queremos” ou “desejamos”. Nas três primeiras assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores. E a quarta coluna ajuda a planear actividades educativas futuras (p. 15).

É importante referir que “o Diário poderá dispor das mesmas categorias em qualquer nível de ensino dado que se trata de um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educandos” (Niza, 1991, p. 28). Assim, o facto de as crianças poderem “(...) explicitar diariamente no Diário os eventos que consideram «errados» ou «injustos», ou que causam desgosto, faz com (...) se tornem mais envolvidas em assuntos que se ligam a direitos essenciais, ao bem-estar e à justiça” (Kohlberg, 1992; Turiel, 1984; Niza, 1991, citado por Vieira, 2004, p. 5). Uma vez que é a partir de acontecimentos do quotidiano, como por exemplo: “(...) os empurrões, os pontapés e os murros que depois de discutidos, tomados como meio de reflexão em Conselho se tornam em motivo de construção de normas colectivas (...)” (Serralha, 1999, p. 6, apud Serralha, 2009, p. 29).

Para além disso, o registo direto ou mediado no Diário de Turma possibilita que,

“(...) aquilo que se registou se transforme numa *janela de expressão* que ajude a baixar a tensão vivida, eventualmente, com emoção incontrolada (uma agressão, por exemplo) e guardando e aguardando para o momento do conselho, onde se lerá e debaterá com distanciação emocional e em melhores condições para a tomada de consciência e a resolução participada dos problemas suscitados” (Nóvoa et al., 2015, p. 572).

No Conselho Semanal, onde as “ocorrências são debatidas à sexta-feira” (Garcia, 2010, p. 8), ao realizar-se, a leitura do DT são discutidas, nomeadamente, “(...) as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião dos que queriam ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais” (Niza, 1998, p. 15). Por outro lado, é importante não desvincular o desenvolvimento individual do desenvolvimento do grupo e, neste sentido, o Diário tem um papel preponderante, uma vez que “(...) complementa e influencia igualmente os juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano do desenvolvimento individual e dos contributos trazidos à turma na

resolução dos seus problemas quotidianos (...)” (Niza, 1991, p. 28). Acresce ainda o facto de o Diário desenvolver “(...) a utilização funcional da escrita como um instrumento de apoio associado à vida do grupo e a percepção da existência de diferentes pontos de vista relativamente a um mesmo acontecimento” (Belchior, 2007, p. 28).

Após as decisões fundamentais do grupo-turma serem tomadas ou negociadas em Conselho, é elaborada uma ata e lida em voz alta para todos os elementos do grupo, tendo como objetivo “(...) relembrar que existem orientações consensuadas instituídas pelo grupo, tendo, por isso, cada um, obrigação de as respeitar e de as fazer cumprir, na medida em que são pertença de cada um e de todos” (Serralha, 2009, p. 30).

Ao longo do processo, o Professor tem um papel fundamental na mediação ou negociação dos conflitos entre as crianças, no entanto, cabe-lhe também a responsabilidade de estimular os alunos a escrever no DT, os acontecimentos significativos. Caso contrário, “(...) a vida da turma entra na rotina académica e torna-se cinzenta e desinteressante. O sentido das instituições é criado pelos seus membros. Só tem sentido aquilo a que se dá sentido” (Niza, 1991, p. 30).

De acordo com uma das investigações realizadas por González (2002), o Conselho de Cooperação Educativa e o respetivo instrumento, Diário de Turma, são fulcrais ao longo de todo o trabalho pedagógico, visto que “(...) permitem que os alunos atinjam níveis mais elevados de desenvolvimento social e moral” (p. 219).

Desta forma, o CCE é um espaço e o DT um meio de regulação essencial para a organização da turma. Segundo Pessoa (1999), ao longo da história do MEM, “assembleia de turma, Conselho de Turma, Conselho de Classe (...), Conselho de Cooperação (...), Conselho cooperativo de turma e Conselho de Cooperação Educativa são designações utilizadas para o mesmo instrumento de trabalho” (Pessoa, 1999, p. 190). Contudo, alguns autores fundamentam as pequenas diferenças existentes entre os procedimentos dos conceitos referidos. Enquanto no Conselho de Cooperação Educativa há um investimento na dimensão democrática do ensino que orienta todo o processo de ensino-aprendizagem e de vida do grupo-turma. A Assembleia de Turma restringe-se à prevenção, mediação ou negociação dos conflitos. No entanto, este instrumento permite que o professor desempenhe um papel mais ativo na orientação e regulação do grupo-turma.

2.2. A Assembleia de Turma: um dispositivo pedagógico

A AT, “numa lógica de *aprender-a-ser-com-os-outros*, (...) constitui a expressão viva de uma autêntica democracia participada. É um momento de trabalho colectivo por excelência onde se discute todos os assuntos considerados relevantes para a vida da escola-comunidade” (Moreira, Tavares, & Abreu, 2005, p. 54).

Marques (2002) afirma que as “assembleias de turma podem ser uma boa estratégia de prevenção e superação de problemas disciplinares” (p. 29). Uma vez que durante a dinâmica “(...) discute-se e *desocultam-se* as causas, no dizer de Niza, faz-se um exercício de auto-reflexão e vê-se de perto o ponto de vista do outro, agora com mais objectividade, por via do tempo que mediou desde o acto à sua verbalização oral” (Pereira, 2005, p. 62).

Para além do papel preventivo, as AT são “(...) dispositivos de gestão da sala de aula, onde o grupo-turma funciona (...) como um mediador de conflitos, contribuindo para a resolução e regulação de problemas interpessoais que os alunos não conseguem, à partida, gerir de forma autónoma” (Caetano, 2007, p. 73). Contudo, de acordo com o mesmo autor, as AT não se restringem apenas, à prevenção ou à mediação de conflitos, tratam também de “(...) assuntos relativos à gestão curricular, podendo haver lugar à planificação do trabalho coletivo e à avaliação” (idem, ibidem).

Para que uma Assembleia se realize, tendo em conta os princípios de uma sociedade democrática, deve respeitar algumas condições, tais como:

- a) Deve manter o interesse; b) Deve haver uma ordem clara, porém flexível; c) Os assuntos devem ser apresentados claramente para que se possa discutir os prós e os contras; d) Alunos e professores devem debater assuntos expressando as razões de suas posturas e não atacando os demais por motivos pessoais; e) Todos têm de sentir que as decisões da comunidade serão colocadas em prática (Hersh, 1988, citado por Yus, 2002, p. 167).

Neste sentido, o papel do professor torna-se imprescindível, numa perspetiva em que este aceita individualmente cada criança e, como tal, “(...) ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo” (Folque, 1999, p. 10). Desta forma, proporciona um ambiente calmo e seguro, onde a comunicação circula eficazmente, trazendo vantagens para os alunos mas também para os professores. Paixão (2000, p. 16, citado por Pereira, 2005) enfatiza o papel do docente, revelando que:

A participação dos professores na procura de formas negociadas de resolução dos conflitos educa para a tolerância e a racionalidade das condutas e para práticas não violentas de convivência.

O exercício da escuta, por parte do professor, favorece a libertação da palavra no aluno, o treino da capacidade de expor e argumentar e, naturalmente, a capacidade de escutar os outros e de falar de si mesmo. A disponibilidade para ouvir os alunos é importante para os ajudar a construir a sua identidade nos domínios afectivo, cognitivo e social (p. 60).

Através destes processos, Sanches et al. (2009) refere que se pretende “(...) desenvolver uma co-responsabilização da turma e dos alunos pela regulação da disciplina e das aprendizagens. Os alunos aprendem a gerir os espaços de liberdade que existem na vida escolar e que são, assim, tornados mais transparentes” (p. 83).

Tal como o CCE, a AT também utiliza como instrumento o DT, no entanto, não basta colocar uma folha, dividida em quatro colunas, na parede, “(...) é necessário mostrar para que serve e como pode ser utilizada, isto é, a professora tem um papel importante a desempenhar para ajudar a construir o significado social de um importante instrumento para a vida do grupo” (Belchior, 2007, p. 27). É de frisar, uma vez mais, o papel do professor na dinamização das AT e do respetivo instrumento, DT, visto que “(...) as técnicas e os instrumentos por si só não funcionam e não resolvem nenhum problema, antes podem trazer muitos problemas e dificultar o trabalho do professor” (idem, pp. 27-28).

As Assembleias de Turma apresentam pontos idênticos ao CCE, no entanto, tal como a maioria dos autores citados referem, as AT destinam-se, maioritariamente, a promover “(...) espaços de cidadania ativa onde as questões e problemas reais da turma, da escola e da comunidade, são tratados no sentido da sua superação e prevenção” (Caetano, 2007, p. 109). Acima de tudo, este espaço configura um “(...) grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (Folque, 1999, p. 9).

Desta forma, a presente abordagem às AT, enfatiza a relevância das salas de aula democráticas, onde os alunos são cidadãos ativos na construção do currículo, na elaboração das regras e na regulação de comportamentos, uma vez que um dos objetivos das AT também passa por levar os alunos a compreenderem os motivos do seu comportamento menos adequado e a encontrarem formas de auto-regulação.

3. Estratégias de Mediação e Prevenção de Conflitos

A EC é cada vez mais um espaço em que a escola deve dar prioridade, aproximando as suas propostas pedagógicas na construção de uma realidade quotidiana de escolas democráticas. Neste sentido, as AT são uma atividade essencial para o desenvolvimento de uma prática *para e na* cidadania, no entanto, para executá-la é necessário conhecer, entre outros aspetos, as problemáticas que fazem parte do quotidiano da turma. Tal como Beane & Appel defendem (2000, p. 42, citado por Pacheco, 2000) "um currículo democrático inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões, tais como 'conflito', 'futuro da nossa comunidade', 'justiça' e 'políticas ambientais', entre outras" (p. 113).

Assim, atendendo ao foco do projeto de investigação, para melhor compreender o papel das AT e da HC, num contexto de EC, foi necessário entender a estrutura e respetiva tipologia de conflitos, bem como algumas estratégias de resolução, focando especificamente a mediação, e consequente prevenção.

3.1. Definição e Estrutura do Conflito

Jares (2002) começa por definir o conflito como "(...) um fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais" (p. 43). O mesmo autor caracteriza-o como sendo "(...) um fenómeno dinâmico, dialéctico e (...) social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com os seus momentos de inflexão, etc" (idem, ibidem).

De outra forma, Chrispino (2002, citado por Chrispino, 2007) refere que se entende por conflito toda a "(...) opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito" (p. 15). Pois estes incidentes são parte integrante da vida pessoal e social de cada cidadão e têm origem na diferença de interesses, de aspirações e de desejos.

Ao definir conflito como o resultado da diferença de opiniões entre pelos menos duas pessoas, não significa, necessariamente, tal como Seijo (2003) defende, "(...) que a sua consequência natural seja a violência, a destruição ou a deterioração das relações,

pois ele pode converter-se, também, num elemento positivo que permita a evolução e transformação das relações entre as partes (...)” (p. 5).

Contudo, tradicionalmente o conflito era definido como “luta, combate, colisão, discussão” (*Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, 1982, citado por Jares, 2002, p. 20). Sendo, desta forma, visto como algo negativo, na medida em que a própria paz era entendida como a ausência de conflitos.

Assim, num contexto escolar, apelidar “um aluno/a ou um professor/a de conflituoso/a equivale a pôr-lhe uma etiqueta negativa, e nem sequer se põe a questão de saber se os conflitos ou desobediências por eles protagonizados serão, (...) necessários, de acordo com critérios de justiça” (Jares, 2002, p. 17).

O mesmo autor refere que as formas negativas de interpretar o conflito podem ser agrupadas em duas grandes categorias, tais como:

a) A dos que apresentam o conflito como algo negativo, mau em si mesmo e, portanto, como algo a evitar. Nesta perspectiva incluímos, também, as posições dos que promulgam ou buscam uma vida ou educação sem conflitos, por os considerarem negativos em si mesmos ou/e por considerarem a sua ausência como um critério de excelência ou de qualidade (...); b) A segunda aceção negativa de conflito é a que associa à violência, ou seja, quando se confunde um estado de facto, como é o conflito, com uma possível resposta ao mesmo, que é a violência. Confusão ou tema de opinião em que se podem considerar duas posturas: a dos que defendem a violência como essência própria do conflito e, em segundo lugar, a dos que confundem o conflito com a violência enquanto possível resposta para o mesmo (idem, pp. 21-22).

Esta visão resulta da incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito. Tanto na vida quotidiana como no ambiente escolar, o conflito só é perceptível quando provoca manifestações violentas. Como tal, tendo em conta a perspectiva de Chrispino (2002, apud Chrispino, 2007) é possível tirar duas conclusões:

A primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem (p. 15).

As diferentes percepções que temos de determinados conflitos são também extremamente importantes, visto que “ (...) por vezes, o conflito deixa de existir quando se esclarecem as percepções dos supostos contendores” (Jares, 2002, p. 44). Sendo designado por outros autores como, o falso conflito.

Embora esta concepção negativa ainda esteja presente tanto nas práticas da vida como nas escolas, cada vez mais o conflito é encarado como algo positivo, na medida em que, não só é considerado como algo inevitável à existência humana, mas também como algo necessário à vida social. Tal como Coser (1956, p. 67, citado por Jares, 2002) defende, no plano social, o conflito é encarado de forma positiva, visto que “(...) o confronto de valores, de interesses, de normas, a luta pelo poder e pela igualdade de oportunidades constituem factores de vitalidade social” (p. 35).

Desta forma, “(...) o conflito pode encarar-se, basicamente, como uma das forças motivadoras da nossa existência, como uma causa, como algo concomitante e consequente à mudança, como um elemento tão necessário à vida social como o ar à vida humana” (Galtung, 1978, p. 486, citado por Jares, 2002, p. 35).

Nesta perspectiva, Chrispino (2007) enuncia algumas das vantagens que os conflitos podem trazer, tais como:

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social (p. 17).

Sendo que não é possível uma vida sem conflitos, Figueiredo (2005) menciona que o “(...) importante é aprender a resolvê-los bem. É sobretudo a ausência de estratégias positivas de resolução dos mesmos que determina que as suas consequências sejam negativas” (p. 28).

Antes de abordar as estratégias positivas no sentido de gerir os conflitos, é necessário compreender a sua estrutura. Como tal, Jares (2002) afirma que na estrutura de um conflito se deve distinguir quatro elementos sempre presentes e que se influenciam de forma mútua, são eles: “as causas que o provocam; os protagonistas que intervêm; o processo ou forma como os protagonistas encaram o conflito; e o contexto em que ele se produz” (p. 45).

Os conflitos podem ter origem, segundo Moore (1998, p. 62, citado por Chrispino, 2007) devido a causas “(...) estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e quanto aos dados” (p. 18). Tal como é evidenciado (Quadro 1):

Quadro 1 - Classificação dos conflitos na perspectiva de Moore, 1998 (Transcrito de um artigo periódico: Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. In Ensaio: avaliação política pública educativa.

Tipos de Conflito	Causas dos Conflitos
Estruturais	Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; factores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo.
De valor	Critérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo – repetitivo.
De interesse	Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes.

É importante salientar que estas causas são apenas a perspectiva de um autor, estando intimamente relacionadas umas com as outras. Sendo apresentadas mais à frente outras possíveis causas que consequentemente caracterizam os conflitos quanto à sua tipologia.

Outro dos elementos do conflito são os protagonistas que representam as pessoas intervenientes no conflito.

De acordo com Worchel & Cooper (1976, citados por Noronha & Noronha, 1992) podemos classificar os conflitos, tendo em conta a(s) pessoa(s) envolvida(s), do seguinte modo: “interpessoal, quando tem lugar entre duas ou mais pessoas; ou intrapessoal, quando se desenvolve dentro do mesmo indivíduo” (p. 28).

Noronha & Noronha (1992) referem ainda que outras investigações em organizações classificam os conflitos, consoante as pessoas envolvidas, do seguinte modo: “intergrupar, quando é ocasionado entre grupos de pessoas; intragrupal, quando

se instala dentro do próprio grupo; interinstitucional e intra-institucional, quando se envolve instituições e se instala, respectivamente, entre ou dentro das mesmas” (p. 28).

Para analisar bem um conflito é igualmente necessário distinguir os “(...) protagonistas directos, isto é, os que têm uma relação directa com as causas que desencadearam o conflito, e protagonistas indirectos, os que não estão na origem do conflito, podendo influenciar num ou noutro sentido o processo de resolução” (Jares, 2002, p. 49).

Às causas e aos protagonistas junta-se o processo, elemento fulcral na estrutura do conflito, uma vez que permite entender de que forma os protagonistas encaram o mesmo. Jares (2002) fundamenta a afirmação anterior ao referir que “o processo constitui um elemento central para se poder compreender quer a dinâmica do conflito quer as possibilidades de resolução. A forma como se encaram os conflitos constitui, muitas vezes, o principal obstáculo à sua resolução” (p. 50).

Neste sentido, tanto a comunicação como a relação são condicionantes fulcrais na resolução dos conflitos. Uma vez que, se o conflito ocorrer entre iguais, como por exemplo, aluno-aluno, “(...) muito provavelmente partilham códigos culturais que os aproximam e que facilitam a comunicação, podendo deste modo entender-se. Se o conflito não for entre iguais é provável que esses mesmos códigos os afastem e dificultem a comunicação (...)” (Seijo, 2003, p. 34).

O mesmo autor, defende que relativamente à relação, caso haja,

Uma relação em que exista confiança, bom entendimento, respeito e amizade pode fazer que, com o tempo, cada conflito que surja possa ser abordado de forma mais fluente e eficiente. Pelo contrário, se a relação se tiver deteriorado, e se basear na desconfiança ou no desprezo (ou menosprezo), será muito complicado enfrentar com sucesso a resolução de um determinado conflito (idem, p. 33).

Finalmente, o quarto e último elemento que faz parte da estrutura do conflito designa-se por contexto. O contexto remete-nos para o ambiente no qual decorre o conflito, podendo este ser cultural, social e físico.

Jares (2002) refere que “o conhecimento do contexto social e cultural em que ocorre o conflito diz-nos muito acerca das suas causas, da sua provável evolução e, inclusivamente, das possibilidades de resolução” (p. 51). Como tal, na grande maioria das vezes, só é possível resolver o conflito, alterando o contexto.

Apenas a compreensão da estrutura do conflito e, consequentemente das relações entre os intervenientes permitirá o entendimento completo dos conflitos que nela se originam e que, por fim são a razão da sua existência. Assim, com o intuito de melhor criar/aplicar estratégias positivas e criativas na resolução de conflitos, é necessário não só compreender a estrutura do conflito, mas também conhecer diferentes tipos de classificação.

3.1.1. Tipologia dos Conflitos

Durante a revisão da literatura, encontrámos diferentes tipologias de conflitos, inclusive, algumas das quais já referenciadas no tópico anterior, tendo em conta as causas e os protagonistas. Neste ponto, acrescentamos outras nomenclaturas associadas principalmente ao meio escolar. Embora, Seijo (2003) considere “(...) difícil e arriscado classificar os conflitos devido ao reducionismo que isso pode implicar (...)”, o próprio refere que é importante “(...) estabelecer um conjunto de categorias que, com mero carácter de orientação, permitem compreender melhor os conflitos e podem, portanto, fornecer chaves para a busca de soluções satisfatórias (...)” (p. 35). Redorta (2004, p. 95, citado por Chrispino, 2007) reforça a ideia anterior ao defender que “(...) classificar é uma forma de dar sentido. A classificação costuma ser hierárquica e permite estabelecer relações de pertencimento. Ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência de algo” (p. 18).

Assim, Seijo (2003) aponta para uma classificação de conflitos muito frequente, o chamado conflito latente que se refere a “(...) uma situação em que as partes (...) não se apercebem do confronto entre interesses, (...) mas apesar de tudo ele existe e pode surgir por efeito de um facto concreto, (...) que o traga à luz do dia”. E o conflito polarizado “(...) quando cada parte se considera na posse de toda a razão, negando qualquer razão à parte contrária. (...) As partes não se apercebem de interesses comuns e estão inteiramente instaladas na dinâmica antagónica: eu ganho – tu perdes” (p. 33).

O mesmo autor estabelece um conjunto de categorias, tendo em conta o “miolo” do conflito, ou seja, “o que está em discussão entre as partes” (idem, p. 35), para melhor compreender os conflitos e, desta forma, facultar explicações para a procura de soluções satisfatórias. Assim, ele classifica-os como: os conflitos de relação/ comunicação, nos quais “não existe um móbil concreto, tangível, para além da própria relação deteriorada.

Seriam deste tipo os conflitos de agressão, luta, ofensas, difamações, rumores, humilhações, mal-entendidos, etc”; já os conflitos de interesses/ necessidades quando ocorrem “(...) é sinal de que existe um problema de conteúdo. Trata-se de procurar a forma de satisfazer os interesses e as necessidades, através de alguma solução alternativa que supere o antagonismo das posições iniciais (...)”; relativamente aos conflitos por recursos geram-se “(...) por possuir, ter acesso, ceder... Não só objectos mas também tempo, espaço e todo o tipo de recursos”; os conflitos por atividades surgem pelo “desacordo sobre a forma de realizar trabalhos ou tarefas; por fim, os conflitos por preferências/ valores/ crenças, “(...) se existirem, talvez se possam buscar valores superiores que sejam comuns a todos: numa hierarquia de valores, nem todos eles estão ao mesmo nível” (idem, pp. 35-36).

Deutsch (1973) defende também seis tipos de conflitos, caracterizados tendo em conta o relacionamento entre o estado de temperamento objetivo e o estado entendido pelas partes envolvidas no conflito. Desta forma, este autor apresenta o conflito verídico que “(...) existe objetivamente e é acuradamente percebido”, normalmente estão associados à mutação das características de um contexto; por sua vez, o conflito contingente “(...) depende de circunstâncias prontamente re-arranjáveis, mas isso não é reconhecido pelas partes” que se encontram em conflito, desta forma, para obterem uma solução para o conflito, os intervenientes têm de ser flexíveis; no conflito deslocado, as partes envolvidas discutem sobre outro assunto alheio ao conflito que realmente está subjacente; o conflito mal atribuído gera-se entre as pessoas erradas; o conflito latente, também já referido anteriormente por outro autor, refere-se a um conflito que deveria estar efetivamente a ocorrer mas é reprimido; por último, o conflito falso, que se gera a partir da falta ou má comunicação/percepção (pp. 7-9).

O mesmo autor faz ainda distinção entre conflitos destrutivos e conflitos construtivos. Referindo que um conflito tem consequências destrutivas caso os seus participantes se sintam “(...) insatisfeitos com as conclusões e sentem, como resultado do conflito, que perderam”. Antagonicamente, um conflito tem consequências construtivas caso todos os participantes estejam “(...) satisfeitos com os efeitos e sentem que, resolvido o conflito, ganharam” (idem, p. 11). Importa acrescentar que a existência de um conflito não exclui a existência de outro conflito.

Redorta (2004, citado por Chrispino, 2007) atribui também uma enorme relevância à tipologia de conflitos, de tal forma que dedica uma obra a esta tarefa. Desta forma, é apresentado uma síntese da sua classificação, focando o conflito interpessoal, apenas entre duas pessoas (Quadro 2).

Quadro 2 - Tipologia de Conflitos na perspectiva de Redorta, 2004 (Adaptado de um artigo periódico: Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. In Ensaio: a avaliação política pública educativa.

Tipos de Conflito	O Conflito ocorre quando...
De recursos escassos	Disputam por algo que não existe suficientemente para ambos.
De poder	Disputam porque algum quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De autoestima	Disputam porque o orgulho pessoal de um se sente ferido.
De valores	Disputam porque os valores ou crenças fundamentais de um estão em causa.
De estrutura	Disputam por um problema cuja solução requer muito tempo, meios que estão além da possibilidade pessoal e esforços importantes de várias pessoas.
De identidade	Disputam porque o problema afeta a maneira íntima de ser de uma das partes implicadas.
De norma	Disputam porque os valores ou crenças fundamentais de um estão em causa.
De expectativas	Disputam porque não se cumpriu ou se fraudou o que uma das partes esperava em relação à outra parte.
De inadaptação	Disputam porque modificar algo produz uma tensão não desejada por uma das partes.
De informação	Disputam por algo que se disse/ não se disse/ que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputam porque os interesses/ desejos de uma das partes são contrárias à da outra parte.
De atribuição	Disputam porque uma das partes não assume a culpa/ responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputam porque habitualmente os feitos não são compatíveis entre ambos.
De inibição	Disputam porque claramente a solução do problema depende da outra parte.
De legitimação	Disputam porque uma das partes não está de alguma forma autorizada a atuar como o faz/ tem feito/ pretende fazer.

Posto isto, é imprescindível aprender a resolver os conflitos, nomeadamente, aprender a resolvê-los sem utilizar a agressividade, quer seja física ou verbal. Só, desta forma, será possível a criação de uma nova cultura do conflito, uma cultura que encare o conflito como algo positivo, como algo que desencadeia transformações nas relações. Para que esta visão se torne real é necessário conhecer diversas estratégias de resolução de conflitos através de meios não violentos.

3.1.2. Técnicas alternativas de Resolução de Conflitos

Nos dias de hoje, a resolução de conflitos tem como principal objetivo que as soluções provenientes da resolução sejam positivas para ambas as partes, esta perspectiva assenta num olhar construtivo sobre os conflitos, encarando-os “(...) como oportunidades de transformação, criando alternativas de solução pacífica e equitativa, de forma a melhorar a convivência na escola” (Seijo, 2003, p. 29).

Serrano (1996, citado por Silva da Cunha, 1999) diz-nos que “os conflitos tendem a retroalimentar-se com elevada frequência, o que conduz a que, se não forem resolvidos ou controlados de alguma maneira, tendem a reproduzir-se” (p. 60).

Morgado & Oliveira (2009) referem que, desta forma, a educação para a resolução de conflitos visa modelar e ensinar, “(...) de diferentes formas, culturalmente significativas, uma variedade de processos, de práticas e de competências que ajudam a prevenir, a administrar de forma construtiva e a resolver pacificamente o conflito individual, interpessoal e institucional” (p. 43).

Aquando da revisão da literatura, encontrámos vários autores que se têm debruçado sobre os estilos que os seres humanos utilizam para enfrentar os conflitos. Tendo em conta o grau em que o protagonista procura satisfazer os seus próprios interesses ou os interesses da outra parte do conflito, Kenneth W. Thomas (1976, citado por Jares, 2002) apresenta cinco modos de resolver os conflitos, aqui expostos:

- *Competir*, quando apenas me preocupo comigo próprio em conseguir o que pretendo, sem me preocupar com os interesses e formas de pensar dos outros. Esta forma de actuar caracteriza-se, pois, por uma elevada assertividade e por uma ausência de cooperação. (...)
- *Evitar*, quando, conscientes da existência de um conflito, procuramos evitá-lo a todo o custo e não o enfrentamos.
- *Concordar/ negociar*, quando se procura compatibilizar os interesses de um com os dos restantes. Normalmente, a questão põe-se em termos de fazer um esforço para se chegar a um ponto intermédio entre as duas posições. Não há vencedores nem vencidos; ambas as partes têm de ceder alguma coisa.
- *Acomodar-se*, quando não nos preocupamos connosco, mas apenas em satisfazer os interesses do outro. É o contrário do estilo competitivo. Não cria confrontos, pelo contrário, cede face às pretensões alheias. (...)
- *Colaborar*, quando se procura, ao mesmo tempo, satisfazer os próprios interesses e os do outro. É um esforço para procurar uma solução que permita que ambas as partes consigam o que pretendem. Caracteriza-se por uma elevada assertividade e uma igualmente elevada cooperação (...) (pp. 121-122).

Embora esta classificação seja interessante, desconsidera a dinâmica social, uma vez que coloca os cinco estilos ao mesmo nível, correspondendo na realidade a dois tipos de categorias, tais como: “(...) os que optam por enfrentar os conflitos e os que optam por evitá-los. Assim, competir, concordar/negociar e colaborar pertencem à primeira categoria, evitar e acomodar-se pertencem à segunda (...)” (Jares, 2002, p. 122).

Seijo (2003) defende os cinco estilos de resolução de conflitos enunciados por Kenneth W. Thomas, no entanto, ao modo ‘*evitar*’, dá o nome de ‘*fuga*’ e ao modo ‘*concordar/negociar*’ dá o nome de ‘*compromisso*’, acrescentando a este último estilo que, normalmente, a procura de soluções de acordo são “(...) baseadas em pactos ou na renúncia parcial aos interesses do indivíduo ou dos grupos” (p. 38).

Já Noronha & Noronha (1992) referem que a resolução de conflitos faz-se através da: “maximização das vantagens e minimização das desvantagens; evitamento da situação conflitual; ou opção em relação a uma das respostas” (p. 30). Os mesmos autores acrescentam que a resolução dos conflitos “pode não ser imediata e necessitar de apoio especializado, mas pode também ajudar o indivíduo a atingir níveis de resolução de conflito muito elevados devido à aprendizagem provocada pelo sucesso e pela boa resolução de algumas situações anteriores (...)” (idem, ibidem).

Contudo, é preciso consciencializar que a resolução de conflitos não “(...) é uma receita mágica que nos livrará de qualquer conflito ou, quando não for possível evitá-lo, nos fornecerá todas as chaves para o podermos resolver satisfatoriamente” (Jares, 2002, p. 119). Para além disso, a resolução de conflitos não pode ser encarada como uma técnica linear que se possa aplicar minuciosamente em cada situação conflituosa, pois cada conflito apresenta as suas particularidades e, como tal, a sua resolução positiva não depende, “(...) unicamente, do conhecimento de determinadas técnicas ou processos que poderão, isso sim, ajudar-nos a entendê-los e a ter a possibilidade de neles intervir de forma mais eficaz ou, pelo menos, com mais probabilidades de que assim aconteça” (idem, ibidem).

Neste sentido, transportando a resolução de conflitos para o contexto escolar, há que entender que o papel do professor não é o de aplicar comportamentos pré-estabelecidos, mas sim, o de motivar os seus alunos a um nível maior de racionalidade que consequentemente conduz a um melhor sucesso escolar. Assim, é fulcral que os

professores auxiliem os seus alunos na procura de uma resolução construtiva dos conflitos, caso contrário, serão resolvidos, geralmente, através de violência física ou verbal, o que em nada contribui para a construção de ambientes democráticos nas escolas.

Detalhadamente, o professor deverá ajudar os seus alunos inicialmente a analisar os seus próprios problemas, estimulando soluções criativas para a sua resolução. Posteriormente, deverá levá-los a refletir acerca das consequências de cada uma das soluções apresentadas, de forma a antecipar o resultado. Desta forma, ao analisarem os conflitos, professor e alunos tomam consciência dos problemas que os conflitos acarretam, de que forma se manifestam, quem normalmente faz parte e as soluções possíveis de resolução.

Logo, uma escola de qualidade com uma comunidade educativa atenta deve ter a responsabilidade de transformar os conflitos quotidianos em espaços de reflexão e ação, permitindo, desta forma, que os seus alunos aprendam a enfrentar os conflitos pessoais e sociais, através de soluções construtivas. Para que tal seja possível, cabe ao professor gerir a própria sala de aula, tendo em conta três aspectos fulcrais: definição de regras; organização do trabalho, como por exemplo, definir objetivos, planear atividades significativas ou ainda delegar responsabilidades nos alunos; e orientação das relações, avaliando comportamentos e atitudes que se têm mostrado eficazes na relação.

Segundo Jares (2002) gerir democraticamente um grupo, depende de uma estimulação precoce da autonomia na resolução de conflitos, baseada nas seguintes premissas básicas:

1. *Atitude permanente de querer ensinar e aprender com os próprios conflitos* que diariamente ocorrem na escola. Por outras palavras, que os conflitos reais que surgem sejam aproveitados como lições de relações humanas. (...)
2. *Tempo*. Habitualmente a resolução de conflitos não é um processo rápido e de carácter pontual. Pelo contrário, é necessário ter tempo para: indagar as causas dos conflitos e compreender as suas dinâmicas; explorar as diversas possibilidades de resolução; ensaiar e exercitar as competências e técnicas de resolução; e avaliar o grau de cumprimento dos acordos. (...)
3. *Espaços adequados*. Muitas vezes cria-se um conflito, ou agrava-se no caso de já estar criado, ao abordar estas situações em espaços desadequados. (...) Os espaços onde tratamos dos conflitos podem ser: na própria sala, no decorrer das aulas, nas assembleias de turma, etc (...).
4. *Apoio e estímulo aos alunos, por parte da equipa docente, para que aprendam a resolver conflitos*. Não podemos ficar-nos pela repreensão, embora ela também seja necessária. Devemos disponibilizar espaços e possibilidades, a fim de que aprendam formas alternativas de resolução e sejam perseverantes neste empenho. (...)

5. *Aceitação incondicional dos alunos.* (...) Sabemos que, na prática, não é fácil proceder deste modo quando os alunos se comportam de forma negativa para connosco. Contudo, a aceitação incondicional é absolutamente necessária, mesmo nestes casos, “pois, normalmente, quando os alunos se sentem aceites e respeitados como pessoas, independentemente do seu comportamento, rendimento e valor individual, para além de não desenvolverem em si sentimentos de insegurança, inferioridade e incapacidade, sentem-se estimulados e aceites como são na realidade” (Novara, 1987: 93). (...)
6. *Evitar as medidas de exclusão.* (...) Penso que é fundamental não desculpar certos comportamentos, mas indagar as suas causas e compreender o porquê dos mesmos, para poder actuar de uma forma educativa. Em conclusão, o critério geral deve ser “que as escolas não excluam os alunos violentos ou destruidores, nem os expulsem das aulas... a posição de base é que nunca devemos renunciar a esses alunos, seja em que circunstância for” (Johnson e Johnson, 1999: 17).
7. *Mostrar-se comprometido.* Não se trata de nos inibirmos face aos conflitos ou problemas que possam surgir nas aulas. Mesmo correndo o risco de nos equivocarmos, devemos mostrar aos alunos que apostamos neles, inclusivamente nos que mais perturbam o desenrolar das aulas. (...)
8. *Uma estruturação mínima dos professores em torno de um projecto comum.* Que pode muito bem ser um programa de resolução de conflitos e educação para a convivência, inserido no projecto de escola. (...)
9. *Importância quer das tutorias colectivas quer das individuais.* (...) É de fundamental importância estabelecer canais de comunicação do tutor com o seu grupo em conjunto, bem como cada um dos seus membros em particular. (...)
10. *Dedicar especial atenção às estratégias não violentas de encarar os conflitos.* (...) (pp. 123-130).

Para além destas premissas básicas é preciso também ter em conta as estratégias/recursos didáticos como textos literários que abordam diversos conflitos e diferentes formas de os resolver. É também essencial uma aprendizagem fundamental “(...) das dinâmicas reais de conflitos em que se recorre fundamentalmente à negociação e à mediação” (Guerra, 2005, p. 105).

Vieira (2000) defende que “o professor que é capaz de escutar os alunos, que os incentiva a participar na resolução do problema e os leva a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, pode utilizar a negociação como estratégia eficaz na resolução do conflito” (p. 69). O mesmo autor, afirma que é através da negociação que o professor e os alunos “(...) podem avançar na resolução de conflitos, procurando tirar algum partido da própria situação. Podemos, então, dizer que a negociação é eficaz quando traz vantagens para os diferentes intervenientes no processo de resolução do conflito” (idem, p. 70). Jares (2002) acrescenta que no processo de negociação, o acordo pode ser totalmente satisfatório para ambas as partes envolvidas, “(...) ou chegar-se a um consenso em que ambas as partes cedem algo para chegarem a um ponto que não será exactamente o que queriam mas basta para solucionar o conflito” (p. 142).

Johnson & Johnson (1999, pp. 76-77, citado por Jares, 2002) defendem seis passos para uma negociação eficaz, são eles:

1. Descrever o que pretende cada parte.
2. Descrever o que sente cada parte.
3. Fazer o intercâmbio das razões de cada posição.
4. Compreender as perspectivas do outro.
5. Pensar em opções mutuamente vantajosas.
6. Chegar a um acordo sensato. (p. 145).

Contudo, não existe uma única forma de negociação nem esta ocorre sempre do mesmo modo. Entre as diversas classificações interessa distinguir a negociação cooperativa, da negociação competitiva. O primeiro estilo “tem como fundamento a ideia de se chegar a acordos amigáveis” (Jares, 2002, p. 143). Enquanto no segundo estilo de negociação, “uma das partes ou ambas buscam o proveito máximo sem ter a outra em consideração, isto é, tenta-se um acordo no limite máximo do que a outra parte pode aceitar” (idem, ibidem). Segundo Morley & Stephenson (1977, citado por Silva da Cunha, 1999) a negociação deve ser então entendida como “(...) um processo de interação comunicativa em que duas ou mais partes tentam resolver, um conflito de interesses, utilizando o diálogo e a discussão” (p. 49).

Já a mediação é definida como um processo formal, no “(...) qual um terceiro imparcial, o mediador, tenta através da organização de trocas de opiniões entre as partes permitir-lhes confrontar os seus pontos de vista e procurar com a sua ajuda uma solução para o litígio que os opõe” (Bonafé-Schmitt, 2009, p. 20).

Tanto a negociação como a mediação enquanto estratégias de resolução de conflitos podem situar-se entre o modo compromisso e o de colaboração. O objetivo consiste em transitar de modos mais individualistas para estilos mais evoluídos de resolução de conflitos, primando pela colaboração. Contudo, pode acontecer que, para se criar um contexto de colaboração, seja essencial passar por momentos em que atuem em concordância com estilos como o da fuga ou da acomodação, fulcrais para gerar um nível de confiança entre as partes.

Para além da negociação e da mediação, a conciliação, a arbitragem e o julgamento também fazem parte das técnicas alternativas de resolução de conflitos, como tal, no seguinte quadro (Quadro 3) procuramos expor, de forma sucinta, as principais características dos procedimentos mais comuns de resolução altruísta de conflitos, para depois centrar a nossa atenção numa delas: a mediação.

Quadro 3 - Técnicas alternativas de resolução de conflitos na perspectiva de Seijo (Transcrito do Livro: Seijo, J. C. T. (2003). Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - manual para formação de mediadores. Porto: Asa Editores, S.A.

<div> Terceira pessoa ← Controlo de pessoas e resultados → Partes </div>	Técnicas	Finalidade	Intervenção de Terceiros	Participação das Partes	Comunicação Estruturada	Quem Resolve?	Força da Resolução ou Acordo
	Negociação	<ul style="list-style-type: none"> •Centrada no passado ou futuro •Um ganha, outro perde/ambos ganham 	<ul style="list-style-type: none"> •Não há/Existe/É determinante 	<ul style="list-style-type: none"> •Voluntária/Obrigatória 	<ul style="list-style-type: none"> •Informal/Formal 	<ul style="list-style-type: none"> •As partes ou uma 3.^a pessoa? 	<ul style="list-style-type: none"> •Vinculador/Recomendação
	Conciliação	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro/Passado. • Ambos ganham: <ul style="list-style-type: none"> - Fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntária. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mais informal de todas 	<ul style="list-style-type: none"> • As partes 	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo com as partes: <ul style="list-style-type: none"> - Contrato vinculador; - Acordo verbal.
	Mediação	<ul style="list-style-type: none"> • Passado. • Ambos ganham: <ul style="list-style-type: none"> - Procuram a reconciliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe: é o juiz. • Pões as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informal: não há passos a seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> • As partes. • O juiz apenas preside. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculador (judicial). • Recomendação de peso.
	Arbitragem	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro • Ambos ganham <ul style="list-style-type: none"> - Procuram a compreensão mútua e colaboram para alcançar um acordo satisfatório para ambos. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe: O/Os mediador/es • Controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses. 	<ul style="list-style-type: none"> Voluntária. 	<ul style="list-style-type: none"> Informal/Formal. 	<ul style="list-style-type: none"> As partes. 	<ul style="list-style-type: none"> Depende de acordo entre as partes.
	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> • Passado. • Há um que ganha e outro que perde. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe: é o árbitro que dita o laudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Voluntária/ Obrigatória. Apresentação de necessidades, interesses e posições perante um terceiro elemento neutral. 	<ul style="list-style-type: none"> Formal. Há regras acordadas pelas partes. 	<ul style="list-style-type: none"> O árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendação por alto.
	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> • Passado. • Um ganha e outro perde. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe e é determinante: é o juiz que pronuncia uma sentença. 	<ul style="list-style-type: none"> Obrigatória. 	<ul style="list-style-type: none"> Formal. 	<ul style="list-style-type: none"> O juiz. 	<ul style="list-style-type: none"> Vinculador.

3.2. A Mediação

A mediação é uma estratégia de resolução de conflitos que teve e continua a ter uma forte presença na tradição pedagógica renovadora, mais especificamente no movimento de educação para a paz e nas pedagogias cooperativas. Relativamente ao primeiro caso, a mediação tem ocupado um papel central no nosso país, nos países europeus e nos Estados Unidos. No segundo caso, no qual destacamos a pertinência ao projeto de investigação, “(...) articuladas fundamentalmente através das assembleias de turma e de outras em que, em diversas ocasiões, a própria turma, grupos de alunos ou estes individualmente realizam tarefas de mediação” (Jares, 2002, p. 151). Daí que este autor defenda que a mediação em particular e a resolução alternativa de conflitos em geral são processos já com alguma tradição e pelos quais alguns grupos/turmas vivenciam, por exemplo, através das AT.

Oliveira (2009) refere que a prática de mediação “(...) que inicialmente surge ligada ao termo negociação, é actualmente assumida como um recurso fundamental para o desenvolvimento social dos vários países, em particular naqueles que se caracterizam por uma forte diversidade sociocultural (...)” (p. 96). Este processo implica “a utilização de uma terceira pessoa – o mediador – que deve ser neutra e ajudar as partes na procura de soluções, valorizando de forma positiva os conflitos” (idem, ibidem).

Tendo em conta que a mediação é um conceito ‘polissémico’ e também muito abrangente no que se refere aos âmbitos da sua aplicação, podendo ser, como por exemplo: mediação judicial, laboral, familiar, escolar, entre outras.

Bonafé-Schmitt (2009) defende que a mediação se define por “(...) um processo comunicacional caracterizado pelo importante lugar atribuído à troca de palavras comparativamente com a dimensão escrita” (Bonafé-Schmitt, 2009, p. 26).

Chripino (2007) menciona que a mediação “(...) pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais” (p. 23).

Segundo Seijo (2003), uma das características da mediação assenta numa negociação cooperativa, “(...) na medida em que promove uma solução em que as partes implicadas ganham ou obtêm um benefício, e não apenas uma delas” (p. 5). O

mesmo autor acrescenta que por esta razão, a mediação “(...) é considerada um método ideal para o tipo de conflito em que as partes em confronto devem, ou pretendem, manter uma relação entre si” (idem, ibidem).

De acordo com Oliveira (2009), tendo em conta as características da mediação, esta proporciona não só uma maior responsabilidade individual como também social, sendo fundamental para o pleno exercício da cidadania. Desta forma, “(...) a mediação sociocultural apresenta-se como uma estratégia abrangente, não se limitando a origens étnicas e culturais, mas alargando-se a todas as áreas onde seja necessário reforçar a dimensão da interculturalidade e da coesão social” (p. 97).

Jares (2002) refere que “(...) a mediação deve ser usada nos casos em que tenha fracassado ou já não seja possível a negociação” (p. 152). Um vez que o objetivo fundamental consiste em que os “(...) protagonistas directos dos conflitos aprendam a resolvê-los por si mesmos, sem dependerem de ninguém” (idem, ibidem).

Tal como já foi referido anteriormente, o processo da mediação implica então uma terceira pessoa denominada por mediador. O mediador ao longo do decurso da mediação “(...) não tem poder para impor uma solução”, contudo a sua intervenção poderá “(...) ser solicitada pelas partes, ou então o oferecimento pode porvir da própria instância mediadora” (Jares, 2002, p. 153).

Desta forma, Caetano (2007) defende que “o mediador é um terceiro que está fora e dentro ao mesmo tempo, num jogo de implicação e distanciação que lhe confere alguma independência, sem perder a conectividade” (p. 72).

Contudo, os papéis ou funções do mediador, tendo em conta o processo da mediação têm sido objeto de grandes reflexões. Jares (2002) menciona que a função dos mediadores varia desde os que,

(...) defendem que a única coisa que o mediador deve fazer é facilitar o encontro entre as partes, a fim de que sejam estas, realmente, a chegar a uma solução do conflito, até aos que defendem que o mediador deve sugerir propostas e alternativas e intervir, mesmo, no caso de verificar que se chegou a um acordo injusto (p. 154).

Há ainda autores, como Seijo (2003) que referem que o mais importante ao longo do processo da mediação “(...) é descobrir a importância dos interesses nos conflitos e, mediante uma boa análise dos interesses de cada uma das partes, chegar-se a uma

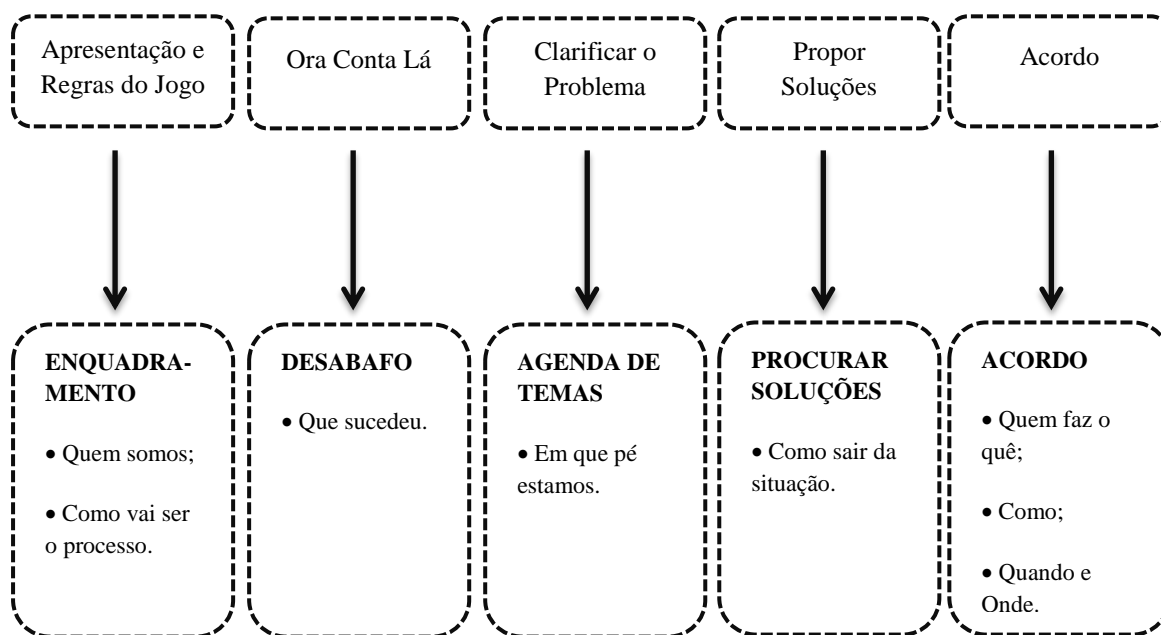
solução que agrade a ambas” (p. 7). Para tal, cabe aos mediadores “(...) utilizar todas as técnicas comunicacionais para favorecer esse diálogo” (Bonafé-Schmitt, 2009, p. 27).

Posto isto, Seijo (2003) menciona algumas das qualidades dos mediadores, tais como:

- ser neutral. Não tentar favorecer nenhuma das partes;
- não julgar. Não permitir que as suas opiniões afectem a relação com os participantes;
- ser bom ouvinte. Criar empatia com as partes e utilizar técnicas de escuta activa;
- criar e manter a confiança. Estar interessado em que as partes se sintam à vontade e compreendidas;
- ser paciente. Estar disposto a ajudar as partes (pp. 126-127).

Tal como não existe unanimidade quando se trata de encarar as funções do mediador, muito menos há concordância no processo de mediação. Seijo (2003) expõe a sua perspetiva relativamente às fases do processo da mediação (Fig. 4).

Figura 4 - O processo de mediação na perspetiva de Seijo. (Transcrito do Livro: Seijo, J. C. T. (2003). Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - manual para formação de mediadores. Porto: Asa Editores, S.A.



Por sua vez Jares (2002) defende a versatilidade do processo de mediação, apresentando igualmente cinco fases, tais como:

1. – Clarificar o processo e criar um ambiente de respeito e confiança: “nesta fase os dois objectivos básicos são informar as partes acerca das características da mediação e criar um ambiente de respeito e confiança e até, se for possível, tentar quebrar a mais que provável tensão entre as partes” (...);

2. - Cada parte expõe a sua visão do conflito: os objetivos principais desta fase são dois. “Por um lado, facilitar o reencontro das partes através do conflito que as une; por outro, permitir que cada parte exteriorize a sua visão particular do conflito e os sentimentos que guarda dentro de si” (...);

3. - Identificar a estrutura do conflito: “os objectivos fundamentais desta fase são, também, dois. Por um lado, ajudar as partes a identificar a estrutura do conflito; por outro, tornar as pessoas conscientes do significado emocional que o conflito tem para elas” (...);

4. - Possíveis acordos: “é o momento em que um ou ambos os protagonistas começam a pensar de forma global, a reconhecer os pontos de vista da outra parte, que é capaz de reconhecer os próprios erros e até pedir desculpa por eles” (...);

5. – Avaliação: apesar de estar presente ao longo de todo o processo, ocupa uma fase própria e crucial no final do processo. Esta fase tem dois objetivos. “Em primeiro lugar, avaliar para aprender tanto do conteúdo como do continente (...) Em segundo lugar, apoiar os resultados e o processo de mediação. Assim, é bom marcar reuniões de avaliação para se verificar o cumprimento dos acordos (...)” (pp. 163-168).

O mesmo autor, realça a importância do contexto durante o processo de mediação, uma vez que “(...) um conflito tem mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre num meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (idem, p. 94).

Posto isto, os objetivos fundamentais do processo de mediação são os seguintes:

- favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, processo que costuma trazer consigo o controlo das interações destrutivas;
- levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global, e não apenas a partir da sua própria perspectiva;
- ajudar a que ambas as partes analisem as causas do conflito, separando os interesses dos sentimentos;
- favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
- reparar, sempre que isso seja viável, as possíveis feridas emocionais que possam existir entre as partes em conflito (idem, p. 153).

Uranga M. (1998, citado por Seijo, 2003) com base em avaliações realizadas em escolas, onde a mediação escolar já está implantada há alguns anos, realça os seguintes aspetos positivos:

- cria na escola um ambiente mais descontraído e produtivo;
- contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesse e respeito pelo outro;
- ajuda a reconhecer e a dar valor aos sentimentos, interesses, necessidades e valores próprios e dos outros;
- estimula o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, ao pôr as pessoas a procurar, em conjunto, soluções satisfatórias para ambas as partes;
- aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta;
- contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e para a melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo a escuta activa;
- contribui para a melhoria das relações interpessoais. Favorece a auto-regulação, através da busca de soluções autónomas e negociadas;
- diminui o número de conflitos e, portanto, o tempo gasto a resolvê-los;
- ajuda a resolver os conflitos de forma mais rápida e menos custosa;
- reduz o número de sanções e expulsões;
- diminui a intervenção dos adultos que é substituída pela dos alunos/as mediadores/as, ou pelos próprios litigantes (pp. 5-6).

Contudo, não há receitas na mediação de conflitos escolares que possam ser aplicadas indiscriminadamente em diferentes escolas. É preciso ter em consideração que cada escola é uma rede complexa de valores e de relações e, como tal, merecerá um diagnóstico particular de conflitos bem como a aplicação de um modelo próprio, tendo em conta os objetivos gerais da mediação escolar, sendo eles:

- prevenir a violência escolar nas instituições educativas, potencializando a aprendizagem de um instrumento como a mediação escolar, orientada para a resolução construtiva de conflitos;
- ensinar as estratégias e competências necessárias para o desempenho da função de mediador de conflitos;
- fomentar um clima socioafectivo entre os participantes na oficina de mediação, de modo a poderem experimentar uma vivência de encontro interpessoal enriquecedor (Seijo, 2003, p. 9).

Por fim, é importante destacar o papel da mediação escolar, uma vez que foi utilizada no presente projeto de investigação e que é considerada por Seijo (2003), um dos procedimentos mais eficazes e construtivos para a resolução de conflitos” (p. 5), no contexto escolar, visto traduzir-se numa metodologia de prevenção.

Na mediação escolar os professores têm um papel preponderante, assumindo muitas vezes a postura de mediadores na própria turma. No entanto, não cabe só aos professores mas a todos os membros da comunidade educativa, o dever de desenvolver um contexto de significação coerente com a mediação, por outras palavras, têm de ser os primeiros a dar o exemplo, pois de pouco servirá que as crianças sejam sensibilizadas para uma cultura de escuta e diálogo, se o discurso dos membros da comunidade educativa for incoerente com esta postura.

3.3. A Prevenção

Apesar de hoje em dia reconhecermos o conflito como algo natural à vida humana e potenciador do desenvolvimento pessoal e social, não podemos esquecer que a ausência de estratégias positivas para gerir/resolver os conflitos pode originar consequências negativas. Como tal, é necessário não só procurar estratégias criativas para aplicar durante e após os conflitos, mas também investigar por estratégias que previnam os conflitos, nomeadamente, os que implicam desfechos violentos.

De modo a podermos compreender melhor as estratégias é fulcral desmistificar o conceito de violência, neste caso específico, a violência em contexto escolar e a conceção de prevenção.

Segundo Filho & Ferreira Borges (2009), a violência em contexto escolar “(...) consiste na utilização da agressão, do poder/influência física ou psicológica, ou da ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade. Tem como objectivo primeiro ferir o outro, física ou psicologicamente, e inclui a manipulação e sedução (...)” (p. 27).

Os mesmos autores descrevem a agressividade como algo inerente ao ser humano e que pode ser caracterizada em três tipos, são eles:

- Agressividade verbal: agressão ao outro através da utilização de palavras ou de expressões verbais (insulto, ameaça, dizer piadas e/ou alcunhas depreciativas, dizer mal, criticar gratuitamente, etc.).
- Agressividade física: agressão através do ataque físico (bater, empurrar, pontapear, dar encontrões, puxar os cabelos, morder, etc.).
- Agressividade social: exclusão social, exclusão das brincadeiras/ actividades de propósito, lançamento de boatos (idem, ibidem).

Embora a violência na escola não seja mortal, “(...) pode causar sérios danos no desenvolvimento psicoafectivo e social das crianças e adolescentes. Deste modo, na infância e na da adolescência, a violência é consensualmente considerada um comportamento de risco para um desenvolvimento saudável” (idem, p. 28).

Relativamente à definição de prevenção, Ferreira (1986, apud Czeresnia, 2003) refere que “o termo ‘prevenir’ tem o significado de preparar; chegar antes de; dispor de maneira que evite (dano, mal); impedir que se realize” (p. 4).

Tendo em conta a noção de prevenção, é possível verificar que as estratégias criativas com o objetivo de gerir/resolver os conflitos constituem também uma forma de prevenir futuros conflitos. Uma das possíveis estratégias é a mediação, abordada no

tópico anterior, uma vez que “(...) apela a um espírito de colaboração, respeito e responsabilidade e não a uma cultura de culpa e imposição de soluções” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 46).

Os mesmos autores defendem que a mediação tem por base,

(...) a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo. Ao trabalhar com valores como o reconhecimento e a responsabilidade, ao permitir a legitimação e a resolução de problemas com base na cooperação, diminuindo os níveis de tensão produzidos com o conflito, a autoridade não é ameaçada mas antes legitimada e reconhecida (idem, p. 53).

Assim sendo, através da cooperação, as partes envolvidas no conflito criam as condições necessárias para evitar futuros conflitos. Neste sentido, a mediação é transformadora, pois cria uma relação que vai para além do acordo que resolveu o problema inicial, sendo que a relação de respeito entre as partes envolvidas é logo o primeiro passo para resolver qualquer conflito de forma pacífica.

No processo de prevenção de conflitos, utilizando a estratégia da mediação, o mediador tem um papel importante, pois ao aprofundar o problema procurando uma solução definitiva, juntamente com as partes envolvidas, previne com que o mesmo volte a acontecer no futuro. Costa e Silva & Moreira (2009) defendem que:

A intervenção dos mediadores em situações de conflito e violência demonstra a importância da presença do mediador na Escola, já que, por um lado torna a escola um local mais seguro que os alunos não precisam de ter receio de frequentar e, por outro, previne e gere comportamentos agressivos dos alunos (p. 111).

Por sua vez, em contexto escolar, na grande maioria das vezes, os mediadores que são os professores titulares, utilizam as AT como dispositivo de mediação de conflitos e, conseqüentemente, dispositivo de prevenção. De acordo com Caetano (2007), “as assembleias são, assim, espaços de cidadania activa, onde as questões e problemas reais da turma, da escola e da comunidade são tratados no sentido da sua superação e prevenção” (p. 109).

Neste sentido, é possível verificar que a educação para a vida em democracia é praticada nas escolas do Movimento da Escola Moderna, “(...) onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental. Uma abordagem sociocêntrica em vez de uma pedagogia centrada no adulto ou na criança, é considerada vital para a aprendizagem e desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 12).

De forma clara e impressionante, Norberto Bobbio (1991, p. 14, citado por Jares, 2002) defende que “sem democracia não existem soluções mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (p. 67).

Assim sendo, cabe aos professores das turmas do MEM desempenhar um papel ativo, tendo em conta que são “agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p. 11).

Para além disso, os professores, consciente ou inconscientemente, transmitem sempre valores através das suas atitudes, sendo por isso fundamental ponderar as suas ações. Desta forma, através do empenho de cada um, poderão contribuir na melhoria do ambiente escolar fazendo emergir os valores de um modelo de personalidade colaborativo e participativo. Posto isto, independentemente das teorias apresentadas anteriormente sobre o legado dos valores, é fundamental que os professores tenham consciência que os valores estão na base dos comportamentos das crianças e, como tal, uma educação para os valores é também uma estratégia de prevenção de conflitos.

De acordo com Mendo Henriques et al. (1999, p. 50, citado por Santos, 2005), as crianças devem ser educadas para valores/virtudes cívicas, uma vez que:

A democracia exige virtudes cívicas, ou seja, exige às pessoas características, tais como: a responsabilidade moral, a autodisciplina, o respeito pelo valor individual, próprio, alheio, e dignidade humana, o respeito pela supremacia do Direito, a capacidade crítica, e a vontade de negociar e alcançar compromissos. Sem estas virtudes não é sequer possível planear a satisfação dos direitos individuais, quanto mais cumpri-los (p. 53).

Deste modo, a educação para os valores constitui uma metodologia “para ajudar os alunos a apresentar, ordenar e sistematizar os seus sentimentos e atitudes (...) para ajudar a pessoa a ter consciência do que valoriza e a construir a sua identidade pessoal” (Pérez Serrano, 1997, p. 123, citado por Santos, 2005, p. 52).

Como defende Leite & Rodrigues (2001), “os valores vivem-se. Não se adquirem através de conceitos abstractos” (p. 25). Assim sendo, a escola e toda a comunidade educativa tem a obrigação de proporcionar uma “(...) educação para a participação de uma vida cidadã (...)” (Ferreira & Estevão, 2003, p. 11). Tendo a consciência que tal como a liberdade, a cidadania não se impõem, mas constrói-se, “(...) organizando-se

como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne de educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis” (Figueiredo I. , 1999, p. 14). Posto isto, segundo Ferreira & Estevão (2003), o principal objetivo da EC, “(...) consiste em ligar os jovens às realidades de natureza cívica com as quais de confrontam a nível local, nacional ou global, na perspectiva de que o global não é senão uma espécie de ‘local globalizado’” (p. 10).

Para além da mediação e da educação para os valores, a EC engloba mais medidas e meios com vista a prevenir conflitos que culminam em atos violentos. Como tal, gostaríamos de destacar apenas mais duas medidas utilizadas durante a aplicação do projeto de investigação: estabelecimento de regras e gestão de comportamentos; e um meio que fora tanto utilizado para a prevenção como para a mediação de conflitos: a comunicação.

Relativamente ao estabelecimento de regras, Arends (1995) esclarece o conceito, referindo que “(...) as regras são afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam. Normalmente, as regras são escritas, são clarificadas aos alunos e restringidas a um mínimo” (p. 191). O mesmo autor, defende que “nas salas de aula, assim como na maior parte dos contextos em que interagem grupos de pessoas, uma larga percentagem de problemas potenciais e de perturbações pode ser prevenida através da planificação antecipada de regras e de procedimentos” (idem, ibidem). Posto isto, “(...) é importante reafirmar o papel das regras convencionais na coordenação da interacção social em diversos contextos sociais e em especial, a sua função de apoio à estruturação e manutenção de uma ordem social” (Vieira F. , 2004, p. 8).

Arends (1995, p. 192, citado por Santos, 2005) sugere alguns exemplos de regras, tais como: “(...) falar um de cada vez durante uma discussão, escutar as ideias dos outros, levantar o braço e esperar pela sua vez para falar (...)”, contudo, “(...) só terão valor se forem apreendidos e aceites pelos alunos – os professores devem assegurar-se se os alunos compreenderam os propósitos de cada regra e da sua fundamentação moral ou prática” (p. 54).

De modo a gerir comportamentos inadequados e perturbadores, os professores também podem utilizar as recompensas, os castigos e as punições. Tendo em conta a perspetiva de Arends (1995), “as recompensas e os castigos são usados para reforçar e

fortalecer comportamentos desejáveis. As punições e os castigos são usados para desencorajar infracções às regras e procedimentos importantes” (p. 206). O mesmo autor, refere que “(...) quando certos comportamentos são reforçados, tendem a ser repetidos; pelo contrário, comportamentos que não são reforçados tendem a diminuir ou a desaparecer” (idem, p. 203). O elogio é um dos reforços mais acessível ao professor, desde que quando usado com moderação e sinceridade. Para além disso, os professores também podem encorajar comportamentos desejáveis através de privilégios/recompensas aos alunos. As recompensas que os professores têm à sua disposição são:

1. Pontos atribuídos por certos tipos de trabalho ou de comportamento que podem melhorar a nota do aluno;
2. Símbolos como estrelas douradas, caras felizes ou certificados de realização;
3. Quadro de honra para trabalho escolar e para conduta social (idem, p. 205).

Já os privilégios que os professores podem conceder incluem:

1. Servir como líder da turma ou braço direito do professor para levar apontamentos para o gabinete, recolher ou entregar trabalhos, corrigir trabalhos, ligar o retroprojector, etc;
2. Mais tempo para o recreio;
3. Tempo especial para trabalhar num projecto individual especial (idem, ibidem).

Por outro lado, os castigos e as punições socialmente aceitáveis que o professor tem à sua disposição são:

1. Retirar pontos que afectam as notas pelo comportamento inadequado;
2. Fazer com que os alunos percam o recreio ou que permaneçam na escola depois de acabarem as aulas;
3. Retirar privilégios;
4. Expulsar o aluno da aula ou enviá-lo ao conselho directivo (idem, p. 206).

Contudo, atualmente existe uma grande controvérsia entre autores, relativamente às recompensas, aos castigos e às punições, sendo o que uns consentem como socialmente aceitável, outros desaprovam.

Por último, um meio fulcral, que está presente em todas as medidas preventivas é a comunicação. Amado & Freire (2002, pp. 7-9, citado por Santos, 2005) defendem que o desenvolvimento de competências de comunicação permitem “(...) aprender a ouvir o outro e a aceitar e a respeitar as opiniões diferentes da sua” (p. 54). Fachada (1998) define comunicar como o ato de “(...) trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e do que se faz” (p. 12). O

mesmo autor refere que “quando nasce, o ser humano apresenta potencialmente uma grande capacidade de meios de comunicação, mas o modo de comunicar e as linguagens específicas utilizadas, são-lhe transmitidas pelas pessoas que o rodeiam” (idem, p. 15).

Quando a transmissão não é feita da melhor maneira, existe dificuldade de comunicação que, de acordo com Chrispino (2007), “uma segunda causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo” (p. 16). Um exemplo disso é: “quando uma pessoa interpreta mal o que a outra quis dizer e reage defendendo-se perante aquilo que considera uma ofensa, a tensão do conflito aumenta e a sua solução torna-se ainda mais longínqua” (Seijo, 2003, p. 64). Contrariamente, “quando as pessoas em conflito podem estabelecer uma comunicação eficaz e clara (...), podem chegar à conclusão que, realmente, não existia qualquer problema, ou que afinal ele era pequeno e de fácil solução” (idem, ibidem).

Tendo em conta a perspetiva de Guerra (2003), “a solução está no diálogo, na reflexão partilhada, na participação democrática, na melhoria da formação, no reconhecimento dos erros, no fortalecimento do que é essencial na tarefa de educar” (p. 66). Por sua vez, Seijo (2003) refere que na mediação e, consequentemente prevenção, é atribuída uma enorme importância à comunicação, como tal, é feito um treino específico das competências que facilitam o processo de resolução de conflitos, tais como:

Emitir mensagens na primeira pessoa – ajuda o emissor a reduzir os erros na utilização do código, isto é, permite que o emissor emita mensagens mais claras o que, evidentemente, aumenta as possibilidades do receptor compreender a mensagem.
Escuta activa – serve para diminuir as hipóteses de erro na descodificação da mensagem; é uma competência que nos ajuda a compreender o que o emissor quer transmitir (p. 65).

Sucintamente, entende-se que a comunicação é um elemento fundamental nos conflitos, visto que: “uma comunicação de qualidade é um instrumento necessário para se chegar à raiz dos conflitos e encontrar soluções satisfatórias para as partes (...)” (idem, p. 64).

Assim, para que os professores consigam antecipar comportamentos indesejáveis praticados pelas crianças têm de conhecer e aplicar estratégias de prevenção, começando na sala de aula e alargando por toda a escola, em colaboração com os outros docentes. Estratégias que poderão ir desde a simples definição de regras até à gestão dos comportamentos no processo da mediação, incluindo sempre o papel da comunicação.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O presente capítulo incide nas opções metodológicas realizadas no decorrer do projeto de investigação-intervenção. Inicialmente justificamos o método escolhido. No segundo tópico, descrevemos o contexto educativo do estudo. De seguida, apresentamos a intervenção pedagógica. E por último, descrevemos os dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação.

1. Enunciação e justificação do método escolhido

Para iniciar a prática docente, não basta dominar conhecimentos teóricos, é tão ou mais importante a realização de estágios profissionais, estabelecendo um contacto direto com a realidade educativa. Como tal “a formação inicial é um importante factor de socialização profissional” (Braga, 2001, p. 120), pois permite desenvolver uma aprendizagem que alia, os saberes teóricos às práticas vivenciadas, com o intuito de podermos aplicar as estratégias estudadas e refletirmos sobre a correta aplicação das mesmas conforme os resultados obtidos.

Por conseguinte, de acordo com Flores e Simão (2009) estas práticas só poderão ser adquiridas “se os alunos futuros professores ‘sentirem’ genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa” (p. 27).

Flanders (n.d., citado por Estrela, 1994) acrescenta que “(...) o objectivo prioritário da formação inicial (‘pre-service’) é ensinar o professor principiante a pôr questões acerca do seu próprio ensino, a elaborar projectos de resposta e a conhecer as técnicas de colheita objectiva de dados” (p. 59). Ou seja, não basta refletir ou colocar questões, é necessário investigar, procurar as respostas ou o conhecimento necessário com o intuito de melhorar as suas práticas no ensino.

Foi este o sentido que quisemos dar ao nosso trabalho de investigação, tal como referimos na Introdução, de modo a averiguar o impacto da associação entre a AT e a EC, na prevenção e/ou mediação dos conflitos entre as crianças.

Sousa (2005) define uma investigação como “(...) uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (p. 12). Embora já existam estudos em torno da Educação para a Cidadania e das Assembleias de Turma, as intervenções que realizámos foram novas

para a turma onde estagiámos e, como tal as conclusões a que chegámos, tendo em conta os nossos objetivos e questões de partida, eram inicialmente desconhecidas.

Para melhor servir as necessidades do projeto de investigação tivemos de adaptar e/ou adotar uma das metodologias de investigação, como tal, para de melhor forma justificar a adequação da escolha ao nosso tema, começamos por clarificar o método de investigação quantitativo e posteriormente, o método de investigação qualitativo.

Afonso (2005) considera o método quantitativo como uma abordagem objetiva, visto que “(...) utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica” (p. 14).

Já Sousa (2005) afirma que na investigação qualitativa:

A realidade não será objectiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos que a consideraram. Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções (p. 31).

A natureza deste projeto passa por uma investigação qualitativa que pretende estudar as relações entre as crianças, identificando e analisando a tipologia de conflitos existentes entre as mesmas com o objetivo de prevenir e/ou mediar, daí que a investigação qualitativa fora escolhida em detrimento da investigação quantitativa, uma vez que os “(...) métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber (...)” (Flick, 2005, p. 6).

Bogdan e Biklen (1994) vêm reforçar a preocupação com o contexto, referindo que na investigação qualitativa, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Estes mesmos autores defendem “que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48).

Destaco o facto deste relatório se focar na análise de casos concretos como forma de detetar a tipologia de conflitos para, posteriormente, se aplicar as respetivas estratégias como forma de prevenção e/ou mediação. Flick (2005) reforça a nossa ideia segundo a qual “a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos

concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (p. 13).

Já Poupart (1981, p. 46, citado por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) define “(...) a metodologia qualitativa como «um processo fundamentalmente indutivo», em que o projecto de investigação e as hipóteses específicas não são predefinidos”. Sendo que “o investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno que se possam revelar importantes” (p. 99).

Outra das características da investigação qualitativa, que ainda não foi nomeada, é o facto de esta ser descritiva e analítica, ou seja, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Tal como aconteceu durante as intervenções realizadas durante as AT e a HC, onde os dados foram recolhidos a partir de diversas fontes como: os diários de turma, as atas, as tabelas de comportamento, as propostas aplicadas, os vídeos, as fotografias e as notas do trabalho de campo, sendo expressos, exclusivamente, em forma de palavras e imagens.

Ainda assim, Moreira (2007) defende que a característica que melhor define a abordagem qualitativa é a descoberta de significados, ou seja, “(...) parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados” (p. 49).

Cunha (2007) salienta que na investigação qualitativa dão primazia ao “que pensam e como pensam os professores e os alunos e, neste sentido, vários estudos têm sido objecto deste paradigma, nomeadamente ligados à formação de professores” (p. 23), tal como acontece neste caso específico.

A par da investigação qualitativa, utilizámos o método da investigação-ação uma vez que esta estratégia “(...) parte do quotidiano de um processo de ensino-aprendizagem que se caracteriza pela contradição, pela incerteza e pela indeterminação dos problemas e dilemas emergentes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 13).

São muitas as definições que diferentes autores atribuem à investigação-ação. Cohen e Manion (1989, citado por Bell, 2002) descrevem-na como ‘sendo um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata’ (p. 20).

Halsey (1972, citado por Sousa, 2005) define a investigação-ação como “ (...) uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (p. 95) em que “a acção e a reflexão formam o eixo estratégico do processo (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Esta metodologia enquadra-se então no projeto de investigação, uma vez que é feito um esforço permanente para ligar e confrontar a prática (ação) com a teoria (reflexão). Afonso (2005) destaca esta ligação, na medida em que “a reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (p. 75).

Neste contexto, a investigação-acção “(...) é concebida na interactividade com a aprendizagem das crianças”, em que “(...) o desenvolvimento da prática serve o desenvolvimento da aprendizagem das crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p. 10). No entanto, este relatório não visa a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas antes uma aprendizagem que está ligada a situações de conflitos que ocorrem diariamente; uma aprendizagem que leva os alunos a saber antecipar, mediar ou a gerir as situações de conflito, prezando acima de tudo o respeito pelo(s) outro(s).

Um outro autor, Rapoport (1970, p. 499, citado por Máximo-Esteves, 2008) afirma que a “investigação-acção pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável” (p. 19).

Deste modo, é preciso esclarecer que a investigação-ação interpreta o que acontece a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas na situação-problema, baseando-se:

a) nas representações que os diversos actores (professores, alunos, directores, pais...) têm da situação; b) nas intenções e nas finalidades; c) na escolha e nas tomadas de decisão; e d) nos reconhecimentos de certas normas, princípios valores que fundamentam as representações, as finalidades e as decisões (Ketele & Roegiers, 1998, p. 115).

No sentido de conduzir a investigação-ação de modo a suprimir/ amenizar as preocupações em contexto escolar, Calhoun (1994, citado por Afonso, 2005) sugere alguns pressupostos indispensáveis:

Por um lado trata-se de acreditar que uma abordagem centrada na resolução colectiva dos problemas da escola contribui para o desenvolvimento profissional individual e

para a melhoria da qualidade da educação. Em segundo lugar, é indispensável interiorizar uma atitude de auto-avaliação «, reconhecendo o valor da informação que permite avaliar regularmente a saúde organizacional da escola em que se trabalha. Finalmente, é indispensável aceitar o carácter gradual e complexo do processo de investigação-acção, reconhecer que os resultados não são instantâneos, nem o processo é linear (p. 76).

Apesar de os resultados não serem imediatos, Oliveira, Pereira & Santiago (2004) defendem que esta metodologia “(...) orienta-se claramente para o desenvolvimento de acções de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais, com o objectivo de provocar mudanças durante as tentativas de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade” (p. 29).

Seguindo este design, Herbert Altrichter (1993, citado por Oliveira et al., 2004) enuncia as principais características de qualidade da investigação-ação extraídas do conceito de prática profissional reflexiva. Sendo que destacamos as que se adequam ao tema abordado ao longo deste relatório, são elas: “(...) 3. A investigação-ação incorpora a reflexão e o desenvolvimento de valores educativos; 4. a investigação-acção é caracterizada por uma reflexão holística e inclusiva (...)” (p. 138).

No sentido, de reforçar as características enunciadas anteriormente, Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2005) referem, como exemplo, a seguinte área em que a investigação-acção se mostra como uma metodologia apropriada de investigação: “(...) 4 – Atitudes e Valores: possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho, por exemplo, ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida (...)” (p. 96). Deste modo, a investigação-ação adequa-se ao tema, uma vez que dá primazia à prevenção ou mediação dos conflitos tendo como base os valores.

No entanto, a investigação-ação apresenta alguns limites que serão certamente evidenciados ao longo do projeto de investigação. Sousa (2005) descreve de forma clara e detalhada as desvantagens da investigação-ação, como: “falta-lhe rigor científico de uma verdadeira investigação experimental; a sua amostra é restrita e não representativa; (...) e os resultados não são generalizáveis mas geralmente apenas restringidos ao contexto em que a investigação se desenvolve” (p. 99). Como tal, os resultados demonstrados neste trabalho aplicam-se somente ao contexto educativo seguidamente descrito.

2. Contexto educativo do estudo

A intervenção pedagógica foi realizada no decurso do Estágio III, numa turma do 2.º ano de uma Escola Básica. O presente projeto de investigação desenvolveu-se, assim, num contexto de prática supervisionada.

2.1. A Escola, o Agrupamento e a Comunidade

A Escola Básica onde realizámos a intervenção situa-se no concelho do Seixal e é a escola-sede do Agrupamento. O Agrupamento pertence à rede de escolas do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que tem como objetivo combater a violência, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar. Localizando-se num contexto economicamente e socialmente desfavorecido, este programa permite “(...) reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contexto particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (Despacho normativo n.º 20/ 2012).

Esta Escola que serviu de contexto ao estudo recebe crianças dos 5 aos 10 anos de idade, tendo duas valências: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e conta também com uma das duas unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita existentes no Agrupamento.

Relativamente à organização do espaço, o estabelecimento encontra-se dividido em dois pisos, organizados em 7 salas de aulas destinadas às turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma das unidades de apoio especializado localizadas no piso superior; no piso inferior dispõe de duas salas para os grupos de crianças do Pré-Escolar. Existe também uma sala de convívio onde os professores podem tomar as suas refeições; uma sala equipada com computador e fotocopiadora onde podem trabalhar; uma cozinha e um refeitório que serve tanto as crianças do 1.º Ciclo como as crianças do Pré-Escolar. Já a biblioteca escolar; o ginásio; o gabinete da direção, bem como outros serviços de apoio à comunidade escolar situam-se no pavilhão ao lado que possui as valências de 2.º e 3.º CEB. A área exterior está organizada em dois espaços que não se encontram delimitados, ambos destinados ao recreio, com equipamentos adequados às diferentes faixas etárias. Um dos espaços destina-se às crianças que frequentam o Pré-escolar,

enquanto o outro se destina às turmas que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola é um espaço agradável e acolhedor, possuindo infra estruturas e equipamentos adequados ao desenvolvimento saudável a nível emocional, cognitivo, físico e social das crianças que o frequentam.

Na sua grande maioria as crianças que frequentam a escola-sede são filhas de residentes na freguesia onde se encontra localizada a Escola Básica, caracterizando-se por um nível socioeconómico baixo e sendo provenientes de diferentes culturas, como a cigana, a africana e, mais recentemente a brasileira, resultando na proliferação de línguas. O nível socioeconómico baixo deve-se ao facto de a maioria dos pais/ encarregados de educação não terem emprego ou este ser precário.

É de realçar que o elevado número de famílias com origem nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa reflete-se num elevado número de alunos que em casa têm contacto com outros idiomas, traduzindo-se no uso de diferentes línguas maternas que por vezes dificultam a comunicação.

Dada esta diversidade cultural, o Agrupamento refere no Projeto Educativo (2014/2017) que a sua missão visa: “promover um ensino/educação e uma aprendizagem de qualidade pela frequência de percursos escolares de sucesso, fazendo da escola um fator potenciador de sucesso futuro; e contribuir para o exercício da cidadania, enquadrando a diversidade coexistente no agrupamento” (pp. 4-5).

2.2. A Turma

A turma que foi objeto de investigação é constituída por 20 alunos, matriculados no 2.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, dos quais 13 são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino. No entanto, existem três crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais, integradas na unidade de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, tendo cada uma, um plano educativo individual com objetivos traçados de acordo com as suas limitações e que a professora titular cumpre no tempo definido de permanência na sala de aula. Apenas uma das três crianças participou durante algumas das intervenções realizadas de manhã, uma vez que o tempo na sala era limitado. Neste sentido, a análise

incidirá apenas em 18 crianças, sendo que uma delas devido às razões apresentadas anteriormente, não fará parte na totalidade da análise das intervenções.

Em geral, os alunos caracterizam-se por serem bastante curiosos e participativos, revelando uma enorme motivação. Para além disso, destacamos como pontos positivos o facto de a turma ser reduzida, permitindo um feedback mais atempado e eficaz, bem como o interesse dos encarregados de educação pela vida escolar dos seus educandos. No entanto, relativamente aos conhecimentos, alguns dos alunos apresentam dificuldades em interpretar e compreender os enunciados de situações problemáticas na área da Matemática, tendo consequentemente maior dificuldade em aplicar estratégias apropriadas. As barreiras que desencadeiam estas limitações devem-se aos problemas de atenção/concentração; à dificuldade em aplicar os conhecimentos e ao ritmo mais lento. Com o intuito de dar um auxílio mais personalizado aos alunos que evidenciam maiores dificuldades de aprendizagem, nomeadamente nas áreas do Português e da Matemática, a Escola Básica adotou o «Projeto Fénix» que assenta num modelo organizacional de escola, onde os alunos não são sobrecarregados com tempos extra de apoio educativo, já que este projeto funciona durante o tempo letivo, em grupos designados por ninhos; para além disso, este modelo visa também desenvolver as potencialidades das crianças com maior capacidade, não deixando que estas percam o gosto pela aprendizagem.

Relativamente às características comportamentais da turma, que posteriormente configuraram o tema do meu projeto de investigação, registam-se dificuldades no cumprimento das regras, nomeadamente, durante o recreio, bem como dificuldades no relacionamento com os pares, refletindo-se por vezes em conflitos traduzidos em agressividade verbal e/ou física. Em sala de aula, a maioria dos alunos apresenta também uma atitude e um comportamento pouco adequados, sendo necessário que o professor chame constantemente a atenção e apele à concentração. Perante estas dificuldades, as prioridades educativas que destacamos, indo ao encontro do projeto de investigação, passam por formar alunos autónomos; responsáveis; intervenientes; livres e que desenvolvam o respeito por si próprios, pelos outros e pela instituição.

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

Tendo em consideração o contexto educativo do estudo e as respetivas necessidades averiguadas, implementámos dois momentos novos na turma: a AT e a HC. Através da simbiose destas estratégias, incorporadas na Educação para a Cidadania procurámos, tal como já foi referido, que contribuíssem para a prevenção e/ou mediação de conflitos entre as crianças.

Definido o objetivo principal, voltamos a relembrar as questões de investigação formuladas na tentativa de dar resposta face aos dispositivos e procedimentos aplicados, são elas:

- i. De que forma as AT contribuem para a melhoria das relações interpessoais?
- ii. Em que medida a criação de um espaço designado a Hora do Cidadão pode contribuir para a reflexão/prevenção de conflitos?
- iii. De que forma as AT aliadas à HC constituem dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos?

O seguinte quadro (Quadro 4) demonstra de que forma foi feita a divisão dos dispositivos e procedimentos utilizados durante o período de Estágio III, tendo decorrido a sua aplicação entre 19 de outubro de 2015 e 13 de janeiro de 2016.

Quadro 4 - Cronograma das tarefas implementadas durante o tempo estipulado para a intervenção.

<div>Tempo de Intervenção</div> <div>Tarefas de Intervenção</div>	Ano letivo	2015											2016	
	Mês de Intervenção	outubro		novembro				dezembro				janeiro		
	Semana de Intervenção	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	11. ^a	12. ^a	13. ^a
	Dias de Intervenção													
Elaboração das regras e Inserção da AT			26											
Realização de Assembleia de Turma				2	9	16	23	30		7	14		4	11
Implementação da Hora do Cidadão						18			2	9			7	13

O quadro anterior revela as tarefas implementadas, durante as 13 semanas de intervenção definidas. Assim, na segunda semana começámos por elaborar as regras (Anexo 1) juntamente com a turma e inserir as AT, através do Regimento.

A elaboração de regras pensadas e escritas pelos alunos ajuda na tomada de consciência dos limites que não devem ser ultrapassados, do que é certo e do que é errado. Por sua vez, esta compreensão pode evitar conflitos, uma vez que Vieira (2000) defende que a existência de conflitos pode em contexto de sala de aula estar associada “(...) à inexistência ou à falta de clareza em termos de regras, normas, procedimentos, papéis, interesses por parte daqueles que constituem o grupo/turma” (p. 70). As regras elaboradas pelos alunos e mediadas por nós foram escritas a lápis para que pudessem ser modificadas caso fizesse sentido à turma ou até mesmo serem acrescentadas novas regras, caso essa necessidade se manifestasse. Para que todos os alunos pudessem consultar as regras, estas mantinham-se fixas na parede da sala.

O Regimento das AT (Anexo 2) foi dividido em duas partes: composição e funcionamento das AT; e exercício das competências da AT. A primeira parte refere os membros que fazem parte da Assembleia, bem como todos os dispositivos e procedimentos utilizados. Já a segunda parte elucida acerca das competências atribuídas aos membros da Assembleia e aos membros da mesa da Assembleia (Presidente, Vice-Presidente e Secretário). Depois do Regimento das AT ter sido lido e explicado, teve a aprovação da turma, permanecendo, desta forma, fixo na parede para que, uma vez mais, os alunos pudessem facilmente aceder. Este documento teve como base o Regimento do Conselho de Representantes da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal.

Ainda antes do Regimento das AT ser apresentado aos alunos, destacamos a forma como foi lançado o tema das AT. Após serem elaboradas as regras de sala de aula, colocámos vários sons de instrumentos isolados e por fim um vídeo de uma orquestra, referindo que os alunos nas AT iriam funcionar um pouco como os elementos da orquestra, onde cada elemento tem o seu papel e todos são importantes, no entanto, cada um terá de respeitar os outros colegas para o bom funcionamento. Fizemos ainda uma analogia aos políticos a debater os assuntos do país na Assembleia da República, referindo que apenas iríamos debater os assuntos que envolvessem os elementos da turma na Assembleia.

Na terceira semana realizámos a primeira AT, findando esta tarefa na 13.^a semana com um total de 9 AT realizadas. Tendo esta tarefa sido suspensa, unicamente, durante a interrupção das atividades letivas. Já a implementação da HC foi introduzida na quinta semana, tendo sido abordados até à 13.^a semana, 5 dos 7 valores estipulados, uma vez que para além da interrupção letiva definida, o tempo escolar tinha de ser gerido entre a colega de Estágio III, de modo a que pudéssemos aplicar os projetos de investigação e a planificação curricular, tendo em consideração os conteúdos fornecidos pela Professora titular da turma. Sendo que durante a semana já despendíamos cerca de uma hora e meia para a realização da AT, nem sempre foi possível usufruir de mais uma hora para colocar em prática a HC, de forma a não interferir na planificação da Professora titular para a sua turma. Deste modo, é possível verificar que o objetivo passava por criar uma rotina semanal na turma. As AT realizavam-se às segundas-feiras na primeira hora e meia da manhã, tendo em conta os assuntos da semana anterior, visto que o Estágio III era de segunda-feira a quarta-feira. A HC realizava-se às quartas-feiras na última hora da tarde. Passamos a descrever pormenorizadamente ambos os dispositivos bem como os procedimentos utilizados durante a aplicação do projeto de investigação.

A realização da AT tinha como base o DT (Anexo 3), o DT consistia numa folha de tamanho A3 dividida em quatro colunas: *‘não gostamos’*, *‘gostamos’*, *‘o que aprendemos’* e *‘o que gostaríamos de fazer’*. Ao longo da semana os alunos escreviam com lápis de carvão no Diário de Turma, que posteriormente era mediado por nós e pela mesa da Assembleia, na segunda-feira da semana seguinte. Maioritariamente ao longo das AT o principal foco incidia na coluna *‘não gostamos’*, uma vez que era nesta parte que os alunos evidenciavam os conflitos. No entanto, também atribuímos uma grande importância à coluna *‘gostamos’*, no sentido de reforçar os comportamentos adequados; à coluna *‘o que aprendemos’*, com o intuito de relembrar as aprendizagens realizadas na semana anterior; e à coluna *‘o que gostaríamos de fazer’*, de modo a incluir as vontades/gostos das crianças na planificação semanal. Para ajudar durante o momento da AT introduzimos a *‘mesa da assembleia de turma’*, da qual faziam parte: o (a) Presidente; o (a) Vice-Presidente e o (a) Secretário (a), estando as suas funções definidas no Regimento da Assembleia de Turma (Anexo 2). Como forma de eleição dos elementos da mesa da AT, aplicámos uma Tabela de Comportamento Semanal (Anexo 4) e uma Tabela de Comportamento Mensal (Anexo 5), em que cada criança no final do dia tinha de autoavaliar o seu comportamento de acordo com uma legenda

criada, que se baseava em ícones simbólicos. Para que os alunos fossem nomeados para a AT tinham de atingir 10 ícones, representados por uma cara a sorrir. Depois, distribuíamos um pedaço de papel por cada aluno de forma a elegerem o Presidente e, consequentemente o Vice-Presidente e o Secretário. Relembrando sempre que o voto era secreto e que podiam votar neles próprios, caso estivessem nomeados e achassem que eram a pessoa mais responsável e autónoma para desempenhar o papel de Presidente.

As tabelas de comportamento foram introduzidas na terceira semana de Estágio III, mais concretamente durante a realização da primeira AT. Explicámos inicialmente às crianças que as tabelas de comportamento tinham como objetivo proceder à autoavaliação do comportamento diariamente, tendo este influencia direta na nomeação dos representantes da mesa da AT. Assim, tendo em conta que cada semana era eleita uma nova mesa, para que as crianças fossem nomeadas tinham de atingir no total 10 ícones representados por uma cara a sorrir (carimbo), que significava que ao longo do dia tinham mantido um comportamento ajustado quer na sala de aula, quer nos outros espaços escolares. Para que as crianças conseguissem então ser nomeadas no menor tempo possível teriam de manter um comportamento adequado durante 2 semanas (10 dias). Assim a cada 10 ícones representados pela cara sorridente, as crianças tinham uma nova oportunidade de ser nomeadas e, consequentemente, eleitas ou não pelos restantes membros da Assembleia de Turma (os colegas da turma).

Contudo, para penalizarmos os comportamentos inadequados foi criado um ícone representado por uma pata, que significava que ao longo do dia as crianças tinham revelado comportamentos bastante desajustados, manifestando-se na maioria das vezes por agressividade verbal/física. Este ícone tinha a particularidade de retirar um ícone representado pela cara a sorrir, desta forma, as crianças demoravam mais tempo para serem novamente nomeadas. Ao contrário do ícone anterior que funcionava como recompensa, este servia como forma de punição, tendo como objetivo levar os alunos a não reproduzir determinados comportamentos e a desencorajar transgressões às regras e procedimentos fulcrais para ter um clima harmonioso no espaço escolar.

Para além destes dois ícones, na legenda, também incluámos um traço na horizontal que tinha o mesmo significado que o ícone representado pela pata, mas em que os comportamentos desajustados não fossem tão graves e reconhecidos pelos

próprios alunos, desta forma, o traço na horizontal não acrescentava mas também não retirava nenhum ícone representado pela cara sorridente. Esta dinâmica facilitava também a leitura das tabelas de comportamento e criava um grau intermédio, em que as crianças tomavam consciência que podiam melhorar o seu comportamento.

A Tabela de Comportamento Semanal estava fixa na parede da sala de modo a facilitar a autoavaliação do comportamento no final do dia, sendo substituída semanalmente. Já a Tabela de Comportamento Mensal estava colada no final do caderno de cada aluno e era atualizada semanalmente, para que tanto as crianças como nós pudéssemos ir acompanhando a quantidade de ícones que faltava para serem nomeadas. Ao todo foram fixadas na parede da sala, 8 Tabelas de Comportamento Semanal e coladas no caderno das crianças 3 Tabelas de Comportamento Mensal correspondentes aos meses de novembro, dezembro e janeiro.

Sendo que só introduzimos as tabelas de comportamento no mesmo dia que a realização da primeira AT, só a partir da 4.^a AT conseguimos desencadear a eleição da mesa da Assembleia com base nas tabelas de comportamento, pois só na quarta Assembleia de Turma tivemos alunos com 10 ícones de cara sorridente. Até lá, optámos por na 1.^a AT nomear todos os alunos, sendo que as crianças podiam eleger a criança que considerassem mais autónoma e responsável para desempenhar o papel de Presidente. Relembrando que o voto era secreto, bastando escrever o nome da criança escolhida num papel distribuído previamente, posteriormente, dobravam o papel e colocavam dentro de um saco até todos terminarem a votação e revelarmos todos os nomes eleitos. Desta forma, as três crianças com maior número de votos assumiam respetivamente o cargo de Presidente, Vice-Presidente e Secretário (a). Para além disso, definimos nesta fase inicial que durante a votação as crianças não podiam votar nelas próprias, uma vez que todas mostravam muito entusiasmo por assumir o cargo de Presidente, evitando que todas as crianças votassem nelas próprias e não chegássemos a um consenso. Durante a eleição da mesa para a 2.^a e 3.^a AT aplicámos os mesmos procedimentos, contudo acrescentámos que as crianças podiam votar em todos os elementos exceto naqueles que já tinham feito parte da mesa da Assembleia. A partir da 4.^a AT o procedimento de nomeação, votação e eleição já foi realizado com base nas tabelas de comportamento, explicando que caso as crianças tivessem nomeadas e achassem que desempenhariam um bom papel na mesa da Assembleia poderiam então votar nelas próprias. Também foi a partir desta AT que introduzi a caixa surpresa. Nesta

caixa constava alguns brindes, como por exemplo: borrachas, lápis, afias, livros de apoio ao estudo e livros de contos clássicos infantis. Cada vez que os alunos conseguissem atingir os 10 ícones da cara a sorrir podiam tirar um brinde da caixa surpresa. Esta dinâmica foi criada também como forma de recompensa/reforço pelo bom comportamento, mas também como forma de colmatar a falta de material escolar e incentivar hábitos de leitura.

Após serem eleitos os elementos da mesa, orientávamos a ordem de trabalhos da AT, incentivando o diálogo entre o (a) Presidente e o (a) Vice-Presidente com os alunos/ elementos da assembleia e dirigindo o que o (a) Secretário (a) deveria escrever na ata (Anexo 6). No final da AT, o (a) Secretário (a) passava a ata a limpo, era lida à turma e assinada pelos membros que dinamizaram a AT na semana decorrida. Dando por terminada a Assembleia, o Presidente e o Vice-Presidente faziam, posteriormente, numa nova folha com a divisão das colunas para o Diário de Turma e afixavam a nova Tabela do Comportamento Semanal.

Não obstante a esta estratégia, criámos um espaço complementar designado por ‘Hora do Cidadão’. Logo quando começámos a realizar as AT sentimos a necessidade de criar outro momento de reflexão sobre temas alheios ao DT mas que muitas vezes estão nas causas dos conflitos. Optámos então por introduzir a HC na 5.^a semana, levando as crianças a refletir sobre determinados valores, tais como: a verdade; a amizade; a igualdade; a solidariedade; o amor; a compreensão e a disciplina através de pequenas curtas metragens, livros e até artigos da Constituição da República Portuguesa. Nesta hora as crianças tinham oportunidade de falar sobre o que achavam/ sentiam acerca de cada valor, apresentando casos concretos. Aliado a este espaço, cada criança tinha uma ‘Caderneta de Valores’ (Anexo 7), as crianças iam preenchendo com os valores abordados, justificando sempre porque mereciam os respetivos cromos. Ainda assim as crianças realizavam uma simples proposta de trabalho, no final de cada valor abordado, com o objetivo de recolher as suas ideias acerca dos valores discutidos e até mesmo com o objetivo de colocar-lhes novos desafios.

Como vai ser possível verificar no tópico seguinte, muitos dos dispositivos de intervenção foram utilizados para recolha de informação e consequente análise.

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Para a realização deste estudo foi fulcral recolher o máximo de informação possível no decorrer do tempo definido para a implementação das práticas. Como tal foi necessário aplicar três ações fundamentais que servem de suporte às técnicas de recolha de dados: “observar, perguntar e ler (...)” (Moreira, 2007, p. 153). Assim sendo, as técnicas utilizadas foram: a observação participante, a análise documental e o inquérito por entrevista.

Todas as técnicas apresentadas no ponto anterior adequam-se à natureza do projeto, uma vez que permitiram a recolha de dados num contexto concreto tendo, posteriormente, facilitado a análise, a reflexão e a reformulação das próprias práticas, tornando a aprendizagem num processo contínuo.

Para além da necessidade em definir os métodos que melhor servem determinados fins, Bell (2002) refere que seguidamente há que se “(...) conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (p. 86). Ou seja, os meios utilizados para registar os dados recolhidos, como tal os instrumentos de recolha de informação utilizados foram: as notas de campo; as fotografias e vídeos; e ainda, os guiões das entrevistas.

Deste modo, passamos a apresentar uma descrição esclarecedora sobre a natureza de cada uma das técnicas e respetivos instrumentos, justificando a sua adequação ao tema do projeto de investigação.

4.1. Observação participante

A escolha dos métodos a utilizar para a recolha de dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas. Como refere, Máximo-Esteves (2008) a propósito do processo de socialização de algumas crianças, “(...) dados os obstáculos de comunicação que lhe estão associados, é mais aconselhável recorrer à observação como primeira fonte de obtenção de dados do que à entrevista” (p. 87). Deste modo, a observação começou por ser a primeira técnica a ser utilizada no estudo.

A observação é utilizada na investigação qualitativa, também designada como investigação naturalista, dado que o investigador assiste a fenómenos pelos quais se

interessa, recaindo nos comportamentos/atitude inatas, como por exemplo: comer, dormir, falar, ouvir, entre outros.

A observação abrange todas as informações representadas pelos indicadores. E é referida por Afonso (2005), como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91).

Sousa (2005) defende que “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109), uma vez que a técnica em si “(...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), possibilitando igualmente o registo de acontecimentos sem alterar a sua espontaneidade.

Todavia, de acordo com Sousa (2005), as modalidades de observação podem alterar-se consoante as circunstâncias:

Segundo o tipo de organização (Simples ou Estruturada), segundo o tipo de participação do observador (Participante ou Não-participante), segundo o tipo de procedimento (Sistemizada ou Não-sistemizada), segundo o número de observadores (Individual ou em Equipa) e segundo o contexto (Laboratorial ou em Campo) (p. 112).

Para a elaboração deste relatório estivemos inseridos num contexto, onde simultaneamente assumíamos o papel de professor estagiário e investigador, visto que enquanto dinamizávamos as atividades também focávamos o olhar nas reações das crianças, tomando posteriormente, como dados a tratar na análise, assim sendo, é preciso realçar que a observação é considerada participante. Neste tipo de participação, Quivy e Campenhoudt (1992) mencionam que o “próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (p. 165).

Lessard – Hébert et al. (2005) consideram que a observação participante é portanto uma técnica “(...) adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (p. 155).

Deste modo, Sousa (2005) concebe uma síntese das principais vantagens que a observação participante oferece, referindo-se essencialmente:

Ao acesso a acções e acontecimentos que o grupo procura evitar que sucedam quando há alguém estranho presente; a captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados; ao acesso rápido a dados sobre situações do quotidiano; e a uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos (p. 113).

Bell (2002) sistematiza referindo que “quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p. 143). Como tal, esta técnica foi imprescindível para a recolha de dados durante as AT, a HC e a auto-avaliação do comportamento.

Porém, Nisbet (1977, citado por Bell, 2002) considera que a observação participante “não é um dom «natural», mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos” (p. 140). Não sendo uma técnica simples face às circunstâncias, foi necessário usar instrumentos de forma a registar os dados observados, assim, no decurso da observação participante foram utilizados instrumentos de recolha, como: as notas de campo, as fotografias e os vídeos.

4.1.1. Notas de campo

Moreira (2007) defende que durante a “observação participante, o processo de registo dos dados observados – momento fundamental importância em qualquer tipo de investigação científica – torna claro, essencialmente, a forma de redacção de notas, em que se juntam detalhes de observações e reflexões pessoais” (p. 191).

Deste modo, Máximo-Esteves (2008) acrescenta que “as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88).

Neste projeto de investigação face à quantidade de material recolhido e do pouco tempo disponível, as notas de campo foram utilizadas sempre que possível para registar aspetos relevantes das intervenções, tendo sido redigidas após o momento de ocorrência.

Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008) revela que as notas de campo incluem: “a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Máximo-Esteves (2008) complementa, realçando que ainda podem incluir: “b) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p. 88).

No entanto, Afonso (2005) refere que “os produtos de um dispositivo de observação não estruturada consistem em diversos tipos de textos que constituem o conjunto dos registos de observação” (p. 93). Estes diversos tipos de texto podem ter origem nas notas de campo manuscritas no plano inicial, mas também podem ter origem na gravação áudio e/ou vídeo durante a observação, tornando, deste modo, as anotações menos subjetivas.

4.1.2. Fotografias e Vídeos

As fotografias e os vídeos que realizámos ao longo das intervenções também foram importantes instrumentos de suporte para a técnica apresentada previamente, visto que permitiu relembrar de pormenores significativos que no momento não houve oportunidade para escrever ou que a forma de registo seria demasiado exaustiva.

Neste sentido, Sousa (2005) menciona que “a videogravação, apesar de também ter as suas limitações, proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena (...)” (p. 200).

De acordo com o autor anterior, “há situações em que a videogravação, embora seja um instrumento, se pode transformar num método de investigação em educação quando, para além da recolha de dados, é utilizada para responder a problemas e testar hipóteses” (p. 201). Como tal, recorremos à videogravação para registar as nove AT, sendo este o maior foco do estudo e onde o tempo das intervenções foi mais prolongado, tendo assim a finalidade de recolher as reacções das crianças e, deste modo, responder às questões suscitadas no decorrer do estudo.

Burnafor (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) aponta para as limitações da videogravação, referindo que se trata de:

(...) uma técnica de registo obstrutiva, isto é, que interfere no decurso normal dos acontecimentos, embora este inconveniente seja minimizado com a frequência do seu uso e, ainda, por ser uma técnica que exige disponibilidade durante o tempo escolar, o que é resolvido pelo recurso a um colaborador (...) (p. 91).

Ao utilizar este instrumento apenas notámos que causou alguma interferência no normal funcionamento nas duas primeiras AT, uma vez que as crianças olhavam para a câmara, perdendo o foco do que estava a ser abordado. A partir daí, com a frequência com que era utilizada, as reações anteriores deixaram de acontecer, tornando-se um hábito para as crianças. Destacamos ainda que foi fulcral a ajuda da colega da unidade curricular de Estágio III, para que ajustasse a câmara sempre que surgisse a necessidade de focar determinadas reações das crianças.

Este instrumento foi também utilizado para registar as respostas e reações tanto das crianças como da professora às questões colocadas durante a entrevista.

Já as fotografias são consideradas fontes secundárias que contém “(...) informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Este instrumento foi utilizado não só para registar todo o material produzido durante as AT, mas também todos os trabalhos efetuados pelos alunos após a HC, sendo estes trabalhos, material de recolha para outra técnica abordada no tópico seguinte.

4.2. Análise documental

Outra das técnicas utilizadas foi a análise documental que tem como objetivo “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p. 262).

Para a análise documental foi feita uma recolha de documentos oficiais tais como: o projeto educativo; o plano anual de atividades; o regulamento interno; o horário da turma e a planificação anual da oferta complementar – EC. Ainda destaco o material gerado no decurso das AT (atas, diários de turma e tabelas do comportamento) e na HC (propostas de trabalho, caderneta de valores e respetivos cromos). De acordo com

Máximo-Estevas (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92). Bogdan & Biklen (1994) reforçam a ideia anterior, afirmando que normalmente “os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tónica principal é a observação participante ou a entrevista” (p. 176). Desta forma, a produção de dados pode ser complementar, na medida em que pode comprovar alguns dados recolhidos através da entrevista ou, por outro lado, fornecer mais informações ao investigador, tal como acontece neste projeto.

4.3. Inquérito por entrevista

Por último, como técnica de recolha de dados, foram realizados os inquéritos por entrevista, sendo aplicados tanto aos alunos como à professora cooperante.

Os inquéritos por entrevista são, segundo Sousa (2005), “um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito”. O mesmo autor afirma que ao utilizar o inquérito por entrevista é possível que para além das perguntas que surgem no decorrer da conversa, “(...) se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (p. 247).

Sem dúvida, que a mais valia da entrevista é a sua adaptabilidade, ou seja, “(...) um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (Bell, 2002, p. 118). No entanto, é imprescindível que durante a colocação das questões, o entrevistador saiba “(...) ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática” (Afonso, 2005, p. 99).

De acordo com as circunstâncias, uma entrevista pode ser classificada em três grandes categorias: livre, semi-dirigida ou dirigida. Designa-se por entrevista livre “(...) quando o entrevistador se abstém de fazer perguntas que visam reorientar a conversa” (Ketele & Roegiers, 1998, p. 21). Neste caso, o entrevistado pode “(...) expressar as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade” (Sousa, 2005, p. 249).

Contudo, este tipo de entrevista requer “(...) muita experiência e a sua análise exige muito tempo” (Bell, 2002, p. 121).

Já a entrevista semi-dirigida aplica-se “(...) quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência” (Ketele & Roegiers, 1998, p. 21). Neste tipo de entrevista “(...) há uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão” (Sousa, 2005, p. 249).

A entrevista pode ainda ser dirigida, por vezes também designada por fechada ou padronizada, quando, de acordo com Ketele & Roegiers (1998) “(...) o discurso da pessoa entrevistada constitui exclusivamente a resposta a perguntas preparadas antecipadamente e planificadas numa ordem precisa” (p. 21). Neste tipo de entrevista, “o entrevistador segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas predefinidas, de resposta curta e objectiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente” (Sousa, 2005, p. 248). Posto isto, para o presente projeto de investigação aplicámos, exclusivamente, a entrevista semi-dirigida, uma vez que formulámos questões com o objetivo de adquirir informação para dar resposta aos objetivos e às perguntas colocadas, dando sempre liberdade de expressão e interrompendo apenas quando as respostas não iam ao encontro das questões colocadas.

É importante realçar que Piaget foi um dos pedagogos que utilizou esta técnica exaustivamente durante os seus estudos sobre a inteligência das crianças. Neste sentido, Piaget (1972, citado por Sousa, 2005) refere que:

O bom investigador deve, efectivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber procurar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar (p. 249).

As entrevistas podem ser feitas individualmente ou em grupo. Sendo que neste último caso, as entrevistas podem “(...) revelar-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados se situam mais ao nível das interacções entre diferentes pessoas do que nos factos precisos” (Ketele & Roegiers, 1998, p. 21). No entanto, esta dinâmica pode levantar alguns problemas específicos. Afonso (2005) defende que por um lado, “a dificuldade decorre do duplo papel a assumir pelo investigador (entrevistador e moderador). Outra dificuldade que pode

fragilizar a validade dos dados está relacionada com a influência do colectivo sobre o indivíduo, enviesando, assim, o discurso produzido” (p. 101).

Apesar destas limitações, realizámos os inquéritos por entrevista após duas semanas de terminar o Estágio III e aplicámo-los a 16 alunos da turma, visto que uma das crianças que frequentava o horário normal faltou às aulas nesse dia e as três crianças com necessidades educativas especiais não frequentavam todas ou nenhuma das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Os alunos foram então divididos em três grupos de acordo com o critério de heterogeneidade de género, ou seja, um dos grupos era composto por crianças do sexo masculino, outro grupo era composto por crianças do sexo feminino e outro era misto, isto é, tendo crianças tanto do sexo masculino como do sexo feminino. Para além disso, cada grupo era formado por crianças que criavam poucos conflitos ou mesmo nenhuns e por crianças que tinham maior facilidade em criar conflitos.

Estas entrevistas realizadas tanto às crianças como, posteriormente à professora, possibilitaram conhecer as diferentes noções que cada um tem sobre o trabalho desenvolvido, visto que “(...) estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2005, p. 307). Assim sendo, para elaborar as entrevistas tanto para as crianças como para a professora, a primeira fase consistiu em especificar as variáveis a medir e só depois elaborar as questões com base nas variáveis. Desta forma, foram elaborados dois guiões de entrevista. De acordo com Afonso (2005), o guião deve ser construído:

“(…) A partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (p. 99).

No capítulo III serão apresentados os guiões elaborados tanto para os alunos como para a professora, bem como as respetivas respostas, sendo analisadas para uma melhor compreensão, a partir da Análise de Conteúdo elucidada no tópico posterior.

5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação

5.1. Análise de conteúdo

Após a recolha de dados torna-se fundamental sujeitar os mesmos a um processo de análise. Sendo que a análise dos dados recolhidos, de acordo com a metodologia qualitativa é descritiva, optámos pela técnica qualitativa de análise de conteúdo. Neste sentido, os dados obtidos através da observação (notas de campo e visionamento) das AT e da HC; da análise documental e da realização das entrevistas, foram objeto de estudo de Análise de Conteúdo.

Segundo, Oliveira et al. (2004) a Análise de Conteúdo “trata-se de uma técnica para analisar a narrativa, conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as experiências” (p. 55). Sousa (2005) complementa a noção anterior, afirmando que a Análise de Conteúdo refere-se a “(...) uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Para analisar a narrativa, houve a necessidade de transcrever algum do material recolhido, efetuando-se, posteriormente, uma leitura exaustiva, a partir da qual se materializa o processo de codificação. Por sua vez, este possibilita o levantamento de algumas hipóteses de categorização, através da delimitação dos conteúdos escritos, por unidade de registo semânticas. Após esta tarefa, procedeu-se à categorização.

A categorização, de acordo com Máximo-Esteves (2008) baseia-se,

na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados (p. 104).

Sousa (2005) reforça a explicação anterior, afirmando que “a categorização tem como objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, acrescentando que as técnicas mais recentes “(...) utilizam procedimentos mais cuidadosos e sofisticados, procurando essencialmente identificar categorias e unidades de análise, reflectindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação” (p. 265).

Durante o processo de categorização é preciso realçar que as unidades de análise contidas podem ser redigidas sob a forma de um parágrafo, de uma frase ou até mesmo de uma palavra. No entanto, este processo traz algumas desvantagens que residem “(...) nos conteúdos, que sendo “palavras” (temas, conteúdos semânticos, etc), podem possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica” (Sousa, 2005, p. 266).

No entanto, não existem regras determinadas para a definição de unidades de categorias, visto que cada análise é diferente de todas as outras, não sendo, por isso, possível estabelecer critérios universais. Sousa (2005) defende que é preciso ter em conta que:

Em cada situação há um contexto em que se situam os documentos a analisar, os objectivos específicos do estudo que se realiza, as características do problema para o qual se procura a resposta, as respostas hipotéticas que se poderão formular e, sobretudo, os fundamentos teóricos em que decorre a análise de conteúdo (p. 268).

Contudo, para a análise dos conteúdos categoricamente podemos ter procedimentos fechados ou procedimentos abertos. Enquanto “nos procedimentos fechados parte-se de um quadro teórico ou empírico de análise educacional, que leva a definir à partida determinadas categorias, procurando-se depois apenas as unidades que possam ser incluídas nestas categorias” (Sousa, 2005, p. 268). Nos procedimentos abertos “(...) não há qualquer quadro categorial pré-estabelecido, surgindo as categorias à medida que nos procedimentos de análise se vão encontrando unidades que se podem ir associando em categorias, que então se criam nesse momento e para esse efeito” (Henry & Moscovici, 1968, citado por Sousa, 2005, p. 269).

Já os critérios das unidades de registo podem ser:

Semânticos, em que se consideram categorias temáticas (por exemplo, a categoria “agressividade” agrupa todos os temas que signifiquem agressividade: violência, ameaças, obscenidades, etc.); *Léxicos*, classificando as palavras segundo o seu sentido, emparelhando com sinónimos próximos (mal-educado, impróprio, indesculpável, etc.); ou *Expressivos*: classificados por tipo de expressão (agressividade verbal, física, mínima, gestual, etc.) (Sousa, 2005, p. 274).

Neste seguimento, para a análise de conteúdo do presente projeto de investigação foram utilizados procedimentos abertos para estabelecer os conteúdos e unidades de registo semânticas que foram recortadas, podendo ou não coincidir com frases completas.

Convém ainda realçar que Análise Documental e Análise de Conteúdo são conceitos distintos. “A Análise Documental trabalha com documentos, normalmente textos, e a Análise de Conteúdo com mensagens (comunicações). A primeira tem por objectivo a condensação da informação e segunda a sua inferição” (Sousa, 2005, p. 262).

Os procedimentos e sistemas de análise referidos neste capítulo serão apresentados e analisados no terceiro capítulo, dada a diversidade de sistemas elaborados. No entanto, procurámos que houvesse transversalidade entre alguns temas/sub-temas das respectivas categorias.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. As Assembleias de Turma em ação

Neste tópico, procedemos ao tratamento de dados (apresentação, interpretação e análise dos resultados) das Assembleias de Turma. Para facilitar a formulação de inferências e respectivas conclusões, realizámos uma leitura e interpretação dos resultados por partes, especificando cada dinâmica, recurso ou intervenção aplicada. É necessário realçarmos que as inferências e as conclusões são feitas com base nas evidências retiradas das notas de campo ou das evidências transcritas das filmagens quer das AT quer das entrevistas.

Deste modo, apresentamos em primeiro lugar, a interpretação e análise dos resultados das dinâmicas e dos recursos utilizados para a realização das AT, sendo estes: as tabelas de comportamento, os diários de turma e as atas. Posteriormente, analisaremos os resultados observados ao longo das AT, bem como as diferentes perspetivas decorrentes da entrevista realizada à professora e aos alunos. Por fim, focar-nos-emos na análise de dois incidentes, assim como no olhar da professora e dos alunos sobre os conflitos, tendo em conta novamente a entrevista realizada tanto à turma como à professora titular.

Por questões éticas e para preservar a identidade dos alunos ocultámos os seus nomes. No entanto, para que fosse mais fácil a identificação das crianças ao longo da análise, cada uma será intitulada pela primeira e última letra do nome, seguida pelo número de turma (Anexo 8). A professora da turma será identificada como professora titular, a colega de Estágio III e eu com os próprios nomes, Joana e Sofia respetivamente.

O tratamento de dados com vista à obtenção de resultados foi realizado tendo em conta a metodologia e os processos individualizados numa pequena descrição introdutória que antecede cada um dos pontos apresentados, sempre que surja essa necessidade. Segue-se a análise de dados, de acordo com a ordem acima referida.

1.1. Apresentação e Análise das dinâmicas e dos recursos das AT

Nesta fase inicial começamos então por apresentar, interpretar e analisar os resultados provenientes das dinâmicas e recursos utilizados durante a realização das AT, tendo em consideração a respetiva ordem: tabelas de comportamento, diários de turma e atas.

1.1.1. Tabelas de Comportamento

O quadro que apresentamos em anexo (Anexo 9) refere-se à eleição dos alunos e respetivos cargos ocupados na mesa da Assembleia de Turma, sendo que durante as três primeiras AT, a votação foi realizada sem as Tabelas de Comportamento. Já a partir da 4.^a AT, a eleição da mesa foi feita com base nas tabelas de comportamento (Anexo 4 e 5), mantendo-se dessa forma, até à 9.^a AT.

As tabelas de comportamento foram aplicadas ao longo do projeto de investigação, tendo em conta os seguintes objetivos:

- Gerir comportamentos inadequados e perturbadores;
- Favorecer a tomada de consciência por parte das crianças dos seus próprios comportamentos desajustados;
- Auxiliar na nomeação democrática dos membros da Assembleia de Turma;
- Promover a igualdade de oportunidades de nomeação para todos os alunos.

No sentido de verificarmos se as tabelas de comportamento foram ao encontro dos objetivos estipulados, fez-se uma análise de conteúdo, em que inicialmente condensou-se no quadro apresentado em anexo, os resultados obtidos com base nas eleições sem as tabelas de comportamento e nas eleições com as tabelas de comportamento. Posteriormente procedeu-se à descrição e análise desses mesmos resultados.

Através da análise do quadro podemos verificar que nas três semanas iniciais, os alunos não tinham o número de ícones de cara sorridente suficientes para serem nomeados através das tabelas de comportamento, e como tal foram eleitos seis alunos diferentes em dezoito. O facto de serem todos diferentes relaciona-se com a forma de nomeação, optando-se por nomear em cada semana todos os alunos exceto aqueles que

já tinham sido eleitos. Assim os alunos eleitos foram: a AM2, a AA3, o DM5, o DC6, o LF11, a MV13, o MR16, o OG17 e o RP19.

Através dos resultados iniciais e com base em evidências, é possível depreender que os alunos DC6, LF11, MV13, OG17 e RP19 foram eleitos, uma vez que são as crianças com maior aproveitamento escolar da turma e que manifestam geralmente um bom comportamento. Esta inferência tem como base as diferentes opiniões que as crianças foram comentando durante a votação, tais como:

Aluno LC10: *Eu vou votar na MV13, ela é a melhor aluna da turma.*

Aluno MR16: *Não, o RP19 é que é o melhor aluno, vou votar nele! Mas o LF11 também é muito esperto!*

Aluno OG17: *Eu vou votar no DC6, porta-se sempre bem. Eu também me porto bem mas não posso votar em mim...*

Sofia: *Meninos já expliquei que o voto é secreto, não podem dizer aos colegas em quem vão votar.*

Já os alunos AM2, AA3 e MR16 foram eleitos porque são crianças sociais/populares na própria turma e até mesmo nas outras turmas da escola, tendo em conta que durante os recreios que tivemos oportunidade de observar, são crianças que não se limitam a brincar com os colegas da turma e normalmente são os líderes nas brincadeiras. Como tal, na turma também são vistos dessa forma:

Aluna MV13 (fala em tom baixo para o colega de mesa): *ON18 em quem vais votar?*

Aluno ON18: *Vou votar no MR16... ele é o mais fixe da turma.*

Aluna MV13: *Eu vou votar na AM2 e na AA3, elas brincam sempre comigo.*

Aluno ON18: *Mas só podes votar numa...*

Aluna MV13: *Ah...então vou escolher a AM2 porque ela conhece mais jogos.*

Ainda relativamente às eleições dos alunos, sem as tabelas de comportamento, verificámos que o aluno DM5 também foi eleito. Visto não ser um aluno com bom aproveitamento escolar, nem uma criança social entre os colegas, tendo sido escolhido com a diferença de um voto dos restantes colegas nomeados, depreendemos que a eleição deva-se ao facto de ser uma criança que muitas vezes é ajudada pelos colegas para realizar as propostas de trabalho em sala de aula, uma vez que tem um ritmo de aprendizagem lento face aos restantes colegas. Esse fator também permite que os próprios colegas criem uma relação mais próxima do aluno DM5. Para além disso, este aluno gosta de partilhar, oferecendo aos colegas mais próximos umas bolachas do seu lanche, sendo também um factor de eleição referido durante as votações.

Aluna SL20: *Eu vou votar no DM5 porque ele traz bolachas de chocolate e dá-me sempre uma.*

Aluna AA3: *A mim nunca me deu.*

Aluna SL20: *Mas tens de lhe pedir...ele dá sempre...é fixe!*

A partir da 4.^a AT, os alunos com melhor comportamento começaram a ser nomeados com base nas tabelas de comportamento, uma vez que conseguiram atingir os 10 ícones de cara sorridente. Até à última AT (9.^a), decorreram seis Assembleias de Turma, nas quais todos os alunos tiveram oportunidade de ser nomeados uma, duas ou três vezes. Tal como é possível verificar no quadro em anexo, dos dezoito alunos que fizeram parte da intervenção (excluindo AC1 e MB14, pelas razões apresentadas na metodologia), cerca de três crianças foram nomeadas uma vez, sete foram nomeadas duas vezes e oito crianças foram nomeadas três vezes. Deste modo, destacamos alguns casos particulares na análise dos resultados de modo a que não se torne exaustiva e vá de encontro à verificação dos objetivos definidos para as tabelas de comportamento.

Assim ao observar o quadro, é possível verificar que as crianças nomeadas uma vez foram: o DC6, o GG7 e o ON18. Destas três crianças apenas uma foi eleita, o aluno ON18. Acontece que o aluno DC6, apesar de ser um aluno com bom comportamento e bom aproveitamento escolar, a partir da 3.^a AT começou a faltar muito à escola por motivos de saúde, daí que só tenha sido nomeado uma vez e que não tenha sido eleito porque não esteve presente no dia da votação. Já os alunos GG7 e ON18 manifestavam um comportamento bastante inadequado, tanto nas aulas como durante os intervalos, sendo das crianças que estão envolvidas na maioria dos conflitos existentes no Diário de Turma, como tal só foram nomeadas uma vez. O aluno ON18 foi eleito, uma vez que na eleição da mesa, durante a semana em que foi nomeado, só estavam nomeados mais dois colegas de turma, tendo até sido eleito com o menor número de votos e, como tal, ocupado o cargo de secretário. Relativamente ao aluno GG7 destacamos o facto de ser uma criança transferida de outra escola, estando como tal em processo de adaptação. Já o aluno ON18 apesar de ter um bom aproveitamento escolar, destaca-se negativamente pelas atitudes que tem perante todos os colegas, tendo o hábito de enaltecer os seus conhecimentos em detrimento dos conhecimentos dos colegas.

Podemos igualmente verificar no quadro anterior que as crianças nomeadas duas vezes foram: a AA3, a CR4, o DM5, o JM8, o JM9, o LC10 e o MR16. Destas sete crianças, apenas AA3, JM9 E MR16 foram eleitas sempre que foram nomeadas.

Voltamos a referir, tal como nas evidências descritas durante a análise dos resultados das eleições sem as tabelas de comportamento, os alunos AA3 e MR16 destacam-se pela sua popularidade, daí que deduzimos que por essa razão tenham sido sempre eleitos. Já o aluno JM9 apresenta comportamentos semelhantes aos alunos GG7 e ON18, no entanto, fez uma evolução gradual ao longo do projeto de intervenção, como vai ser possível verificar mais à frente.

Os alunos DM5, JM8 e LC10 das duas vezes nomeados apenas foram eleitos uma vez, enquanto a aluna CR4 das duas vezes nomeada não foi eleita uma única vez. Destacamos este último caso, uma vez que a aluna, apesar de apresentar um comportamento razoável, tal como os colegas referidos previamente, destaca-se por ser uma criança que interrompe/ destabiliza o funcionamento das aulas, sendo constantemente chamada a atenção pelos próprios colegas e pela professora titular.

Aluna CR4: SL20 amanhã queres ensaiar aquela canção no recreio?

Aluna SL20: Sim...

Aluna CR4: Então a seguir do almoço vamos logo pedir à funcionária para levar as colunas.

Aluna SL20: Shiu...a professora está a explicar os trabalhos de casa.

Aluna CR4: Professora quais são os trabalhos de casa?

Professora Titular: CR4 já estou a acabar de explicar os trabalhos de casa. Não estás atenta, depois como queres que os colegas confiem e votem em ti?

Aluna SL20: Estás a ver...

Por fim, das oito crianças nomeadas três vezes: a AM2, o LF11, a LM12, a MV13, a MP15, o OG17, o RP19 e a SL20, podemos constatar que apenas a criança RP19 foi eleita em todas as nomeações, possivelmente devido ao facto de ser dos alunos com melhor aproveitamento escolar na turma, tal como já referimos anteriormente e por ser também uma criança social e popular entre os colegas da turma. Para além disso foi a única criança que repetiu um cargo por duas vezes (o de presidente), todas as outras crianças que foram eleitas pelo menos duas vezes assumiram dois cargos diferentes.

Já os alunos LF11, MP15, OG17 e SL20 das três vezes nomeados, apenas foram eleitos uma vez. Enquanto os alunos AM2, LM12, MV13 das três vezes nomeados, não foram eleitos nenhuma vez. Perante esta descrição dos resultados, apenas temos dados para inferir a razão pela qual a aluna LM12 não foi eleita. Recorrendo à metodologia, a criança LM12 é a única que integra a unidade de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e que incluimos ao longo das nossas

intervenções, uma vez que participou em algumas. Apesar do pouco tempo em aula, a criança sempre apresentou um bom comportamento e uma participação adequada, como tal foi nomeada três vezes, contudo, por nunca estar presente durante as votações, a criança não foi eleita pelos colegas.

Gostaríamos de evidenciar que ao longo de todas as votações para a eleição da mesa da AT, independentemente de ter como base ou não as tabelas de comportamento, apenas os alunos CR4, GG7 e LM12 nunca foram eleitos, pelas razões já evidenciadas. Posto estes resultados é possível concluirmos que as tabelas de comportamento foram um dispositivo útil na nomeação democrática dos alunos para a mesa da AT, visto que permitiu que as crianças escolhessem de forma ponderada o(s) colega(s) que desempenhariam da melhor forma as funções exigidas pelos cargos. É certo que as crianças tinham o mesmo procedimento sem as tabelas de comportamento, contudo os nomeados não tinham critério, ao contrário dos nomeados mencionados com base no seu comportamento. É ainda possível constatar, que caso continuássemos com a eleição dos alunos sem as tabelas de comportamento, todos iriam fazer parte da mesa, no entanto, as crianças com um comportamento mais desajustado seriam eleitas em último, podendo causar sentimentos desagradáveis nas mesmas. Desta forma, nem todas as crianças acabaram por passar pela mesa da AT, mas todas foram nomeadas por mérito, demorando mais umas que outras e não existindo por vezes critérios evidentes na eleição por parte das crianças. Tendo em conta que temos o exemplo do aluno JM9 que não apresenta um comportamento desajustado, mas das duas vezes nomeado foi eleito. Já a aluna MV13 que é considerada pelos próprios colegas, uma das melhores alunas da turma, tendo igualmente um comportamento exemplar, das três vezes nomeada não foi eleita. Estas ocorrências estão ligadas aos factores pessoais de cada criança mas também estão relacionados com os colegas que ficam nomeados nos mesmos dias, sendo motivo para uma análise mais exaustiva, mas que não é preponderante para este projeto.

Desta forma, esta dinâmica não só promove a igualdade de oportunidades de nomeação para todos os alunos, como também integra práticas democráticas aplicadas na sociedade, como o voto secreto, com o objetivo de rotinar comportamentos, tornando-se um hábito para agirem em sociedade, pois só exercitando a democracia em contexto escolar, esta poderá ser aprendida (Pintassilgo, 2007). Relativamente ao voto secreto gostaríamos de acrescentar que numa fase inicial foi um processo difícil para os alunos, pois estes tinham a tendência de partilhar com os colegas, os nomeados, no

entanto, também nos foi útil para comprovar as suas escolhas. Para além disso, esta dinâmica foi vantajosa na gestão de comportamentos inadequados ou perturbadores, por dois factores. Primeiro porque ao utilizar os símbolos de caras felizes é uma forma de recompensar e reforçar os comportamentos desejáveis (Arends, 1995). E segundo porque a autoavaliação do comportamento por parte das crianças diariamente, ajuda-as a tomar consciência das suas próprias atitudes e, como tal, de que forma podem melhorar o seu comportamento. As tabelas de comportamento foram então a base para a eleição da mesa da AT, que por sua vez teve como recurso de orientação, os DT, a serem analisados no tópico seguinte.

1.1.2. Diários de Turma

Ao longo do projeto de investigação foram realizadas 9 AT, contudo só apresentaremos os resultados e a análise de 8 Diários de Turma, dada a existência da interrupção letiva, uma das AT não teve como base o DT.

Para um melhor entendimento sobre o tipo de ocorrências descritas pelos alunos ao longo do DT, importa entender em que medida este dispositivo serviu de suporte à AT e consequentemente aos objetivos propostos neste relatório. Deste modo foi realizada uma análise de conteúdo aos 8 DT. Assim, elaborámos uma grelha de análise para cada DT, organizada por categorias (colunas que dividiam o DT: «Não gostamos»; «Gostamos»; «O que aprendemos»; e «O que gostaríamos de fazer») e por unidades de registo (as ocorrências escritas pelas crianças nas colunas referidas). Gostaríamos de destacar que as unidades de registo foram transcritas tal como os alunos escreveram, tendo apenas a correção ortográfica. Por sua vez, as unidades de registo foram agrupadas por significados comuns e deu origem às dimensões (temas em que se enquadram as ocorrências escritas pelas crianças). Assim por ordem temporal, podemos encontrar em anexo, a Análise Categorical do 1.º ao 8.º DT (Anexos 10-17).

Através da categorização sistemática dos DT é possível verificarmos que as ocorrências registadas enquadram-se em três dimensões: «Competências sociais e Cidadania»; «Atividades Lúdicas»; e «Aprendizagens formais/não formais». A dimensão das «Competências sociais e Cidadania» refere-se maioritariamente ao que os alunos foram escrevendo na categoria «Não gostamos» e «Gostamos», como por exemplo: “Não gostei que o GG7 atirasse o meu lanche ao chão” (AM2); e “Eu gostei de brincar com o RP19” (OG17) (transcrito da Análise Categorical do 1.º DT). Já a dimensão das «Atividades Lúdicas» expõe o que as crianças registaram na categoria «Gostamos» e «O que gostaríamos de fazer», tal como os exemplos evidenciados: “Gostei de fazer um bolo” (OG17); e “Eu queria aprender a fazer uma mousse de Oreo” (MP15) (transcrito da Análise Categorical do 7.º e 6.º DT, respetivamente). A última dimensão definida pelas «Aprendizagens formais/não formais» reúne o que as crianças redigiram na categoria «Gostamos»; «O que aprendemos»; e «O que gostaríamos de fazer», tal como os exemplos apresentados: “Gostei muito de aprender os números ordinais” (JM9); “Aprendemos as horas e os minutos” (RP19); e “Eu gostava de fazer

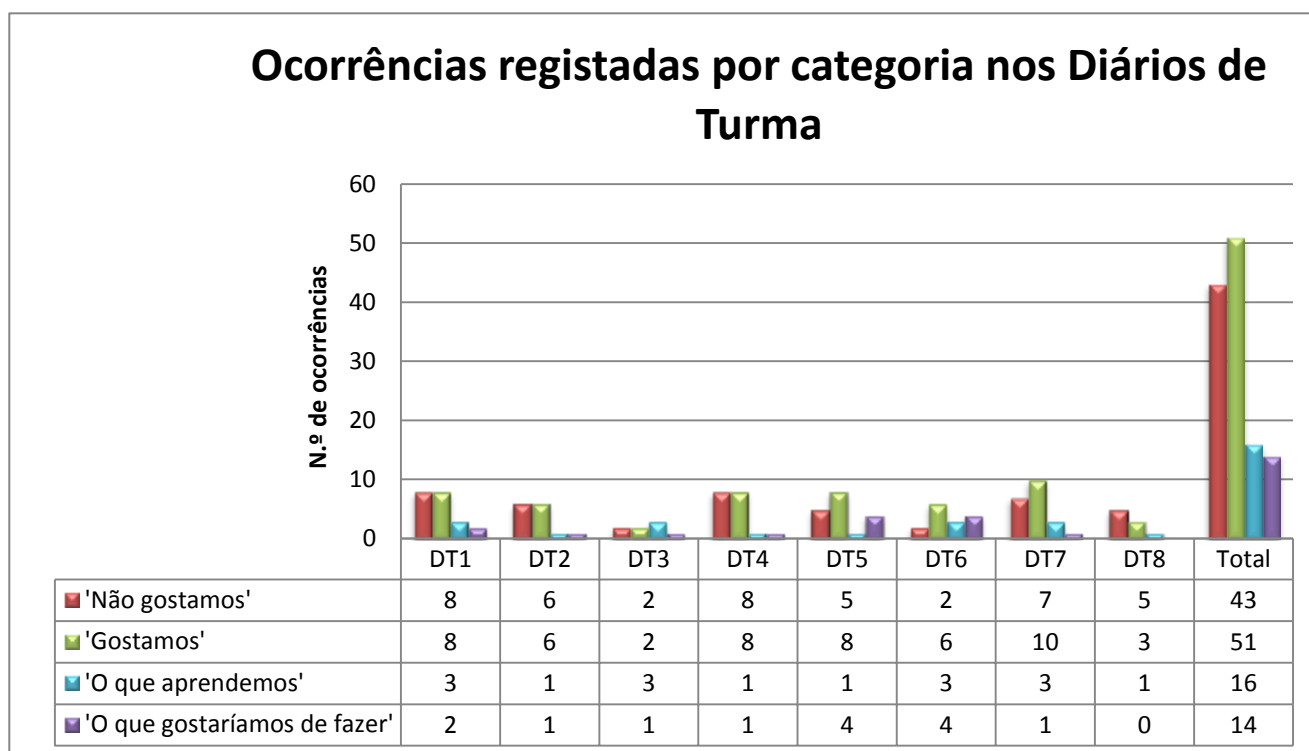
uma experiência” (JM9) (transcrito da Análise Categral do 1.º, 4.º e 5.º DT, respetivamente).

Apesar do rigor com que foi feita esta categorização podemos verificar que certas ocorrências redigidas pelas crianças, como por exemplo: “Eu gostava de fazer um bolo” (AM2) (transcrito da Análise Categral do 3.º DT), tanto pode ser enquadrada na dimensão das «Atividades Lúdicas», como também na dimensão das «Aprendizagens formais/não formais», caso esta atividade tivesse sido enquadrada no programa, trabalhando, por exemplo, as unidades de medida da massa.

Apesar disso, podemos verificar que ao longo dos oito DT, a dimensão com maior número de ocorrências registadas pelas crianças foi a dimensão de «Competências sociais e Cidadania», confirmando, desta forma, a necessidade da existência das AT de modo a mediar os incidentes/conflitos verificados na dimensão referida.

Com o propósito de averiguar se a mediação das AT trouxe uma evolução positiva em relação à quantidade de ocorrências redigidas em cada categoria do DT foi elaborado um gráfico (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Ocorrências registadas por categoria nos Diários de Turma.



A partir do gráfico anterior podemos verificar que o número total de ocorrências registadas ao longo dos oito DT é de: 43 na categoria «Não gostamos»; 51 na categoria «Gostamos»; 16 na categoria «O que aprendemos»; e 14 na categoria «O que gostaríamos de fazer». Desta forma, a categoria com maior número de ocorrências é a referente ao «Gostamos» e a com menor número de ocorrências é relativa à categoria «O que gostaríamos de fazer».

Para além disso, é possível constatar que ao longo das AT houve uma diminuição de incidentes, ou seja, a coluna «Não gostamos» ao longo dos Diários de Turma regista um número inferior de incidentes, apesar de na 4.^a AT verificar-se um número de incidentes igual à 1.^a AT, todas as outras apresentam números inferiores. Por sua vez, verificamos que houve um aumento de ocorrências positivas, evidenciadas na categoria «Gostamos», apesar de algumas variações, na 7.^a DT verificou-se o maior número de ocorrências positivas redigidas. Na categoria «O que aprendemos» as ocorrências não variaram muito, ou seja, ao longo dos DT as crianças foram registando o mesmo número de conteúdos aprendidos na semana anterior. Enquanto na categoria «O que gostaríamos de fazer» as ocorrências aumentaram ligeiramente, verificando-se cada vez um maior interesse por parte das crianças em solicitar atividades/propostas de gosto pessoal, uma vez que estas eram sempre incluídas na planificação elaborada durante a unidade curricular de Estágio III.

Gostaríamos ainda de destacar dois pontos que evidenciam a diminuição dos incidentes. O facto de as AT realizarem-se à segunda-feira referente aos assuntos escritos no DT da semana anterior, fez com que, por vezes, as crianças já tivessem resolvido os conflitos e então não quisessem abordar durante a AT ou então se apercebessem que o incidente não teve a importância dada no momento de escrita, a ponto de já nem se lembrarem dos contornos da situação, tal como é revelado nas seguintes evidências retiradas das filmagens da 4.^a AT:

Aluna SL20 (presidente na 4.^a AT começa por ler os incidentes): *Não gostei que o JM9 me desse uma chapada. Foi o DC6 que disse. O que tens a dizer sobre isto DC6?*

Aluno DC6: *Já está resolvido com o JM9. Ele já me pediu desculpa e diz que não volta a bater-me.*

(...)

Aluna SL20 (continuando a leitura dos incidentes): *Não gostei que a MP15 me chamasse cocó. Foi o LC10 que disse. É verdade MP15?*

Aluna MP15: *Eu não chamei nada ao LC10!*

Aluna SL20: *LC10 o que tens a dizer?*

Aluno LC10: *Já não me lembro...*

Professora Titular: *Se o LC10 não se lembra é porque não foi assim tão grave. Continua em frente SL20.*

Nos últimos DT também se começaram a verificar ocorrências apagadas pelos próprios alunos, confirmando as duas possibilidades anteriores.

Posto isto, é possível concluir que o tipo de ocorrências verificadas ao longo dos Diários de Turma enquadram-se nas «Competências sociais e Cidadania», sendo que se refletem nos conflitos e nas ocorrências positivas, normalmente entre duas crianças. Assim, ao realizar-se a leitura das ocorrências negativas, sendo estas tomadas como meio de reflexão ao longo da AT, tornaram-se posteriormente, em motivo de construção de normas coletivas (Serralha, 2009). Por outro lado, a avaliação das ocorrências fez aumentar a autoestima e o espírito crítico do grupo (Pessoa, 1999). Daí que o número das ocorrências positivas tenha aumentado, visto que a reflexão cooperada ajudou cada aluno a (re)construir a sua relação com os colegas em conflito (Serralha, 2009).

Desta forma, podemos concluir que o DT foi um motor de transformações durante a AT, sendo que a dinâmica de registo ajudou os alunos a baixarem a tensão sentida no momento do conflito. E ao guardarem a resolução do mesmo para o momento da AT, ajudou-os a evitar a expressão de emoções incontroladas como a agressividade física (Nóvoa et al., 2015).

Por outro lado, o registo também ajudou-os a desenvolver a utilização funcional da escrita (Belchior, 2007), revelando a nossa preocupação com o currículo, mas também com as motivações/gostos das crianças que eram registadas na coluna «O que gostaríamos de fazer» e que ajudou a planear outras atividades educativas (Escola Moderna, n.d.), durante o momento de Estágio III.

1.1.3. Atas

Durante o momento da leitura e análise dos DT, as crianças eleitas como secretárias tinham como função registar em ata, as ocorrências a que se deu especial atenção bem como as decisões que foram negociadas ou tomadas no momento da AT. Ao longo da intervenção foram escritas 9 atas, tantas quanto o número de AT realizadas.

De modo a entender as ocorrências a que se deu prioridade durante as AT foi feita uma análise de conteúdo. Tal como a análise feita para os DT, também nas atas procedemos à elaboração de uma grelha de análise, organizada cronologicamente pelos dias referentes às AT e pelas unidades de registo agrupadas, tendo em conta as ocorrências relativas às categorias estipuladas.

Assim nos Anexos é possível encontrar separadamente, por questões inteligíveis, a categorização da 1.^a à 5.^a ata (Anexo 18) e a categorização da 6.^a à 9.^a ata (Anexo 19). Da mesma forma que na análise dos DT, as unidades de registo foram transcritas tal como os alunos escreveram, tendo apenas a correção ortográfica.

A partir da categorização das 9 atas podemos verificar que maioritariamente os assuntos abordados, como por exemplo: “Temos de ter cuidado a brincar à apanhada” (transcrito da 5.^a ata) ou as decisões tomadas, tais como: “Decidimos fazer uma nova regra: n.º 7 – não se deve sentar em cima das mesas” (transcrito da 4.^a ata) foram relativas à categoria «Não gostamos», onde encontramos as manifestações de conflitos. Para além disso, também foram tomadas algumas decisões relativas às ocorrências registadas na coluna «O que gostaríamos de fazer», como por exemplo: “Na próxima semana vamos escrever e mandar uma carta ao nosso amigo M (ex-aluno da turma)” (transcrito da 6.^a ata). Podemos ainda verificar que foram tratados outros assuntos ou tomadas decisões que não faziam parte do DT, mas que no nosso entender e da professora titular fez sentido abordar durante as AT. Como tal, podemos constatar que foi reforçado o preenchimento das colunas que tinham menos ocorrências («O que aprendemos» e «O que gostaríamos de fazer»). E realizou-se também a eleição de alguns alunos da turma para a concretização de determinadas atividades estipuladas no currículo, bem como a eleição de outras atividades a serem realizadas pelos alunos.

Observámos que ao longo de todas as AT, os alunos tinham muitas dificuldades em focar-se nos pontos mais importantes que eram mediados e passar para o papel. Este fator tem como base as dificuldades de escrita e a falta de autonomia dos alunos.

No final das AT, as atas eram sempre passadas a limpo e lidas de modo a aprovar pelos alunos todos os compromissos tomados, contudo algumas das ocorrências repetiram-se durante os DT. Para contornar esta situação, vemos agora que talvez o que tivesse evitado a repetição de alguns conflitos, seria pedir para que em cada AT lessem a ata da semana anterior e verificassem o cumprimento ou incumprimento dos compromissos assumidos, atribuindo, desta forma, maior relevância a este recurso e consciencializando os alunos para a obrigação de respeitarem e fazerem cumprir os acordos (Serralha, 2009).

1.2. Análise do processo de mediação durante as AT

Apresentamos agora a análise do impacto do processo de mediação durante as AT com base nas dinâmicas e recursos analisados anteriormente e com base nos dados recolhidos através da observação das AT.

Conforme já referimos na metodologia, durante o tempo definido para a aplicação do projeto de investigação, dinamizámos 9 AT. A par disso, efetuámos a gravação vídeo destas AT, para facilitar, posteriormente, a análise, uma vez que memorizar e registar tudo aquilo que se passa numa Assembleia, não é uma tarefa simples.

Assim, neste tópico, procurámos inicialmente fazer um balanço acerca do papel da mediação, averiguando o impacto deste processo durante as AT, bem como o impacto da introdução do próprio dispositivo. Posteriormente, pretendemos confirmar os aspetos referidos tendo em conta o olhar dos alunos e da professora titular.

Começamos então por destacar um dos sinais positivos decorrentes da introdução das AT no contexto educativo definido, que se revela na extinção das queixas referidas oralmente pelas crianças aos adultos presentes (implicando professores, auxiliares e estagiárias). Nas primeiras semanas, as crianças ainda manifestaram alguma resistência à mudança, tal como demonstramos nas evidências transcritas da 2.^a AT:

Aluno MR16: *Sofia...Sofia, o DM5 bateu-me na cabeça com força e dói-me muito.*

Sofia: *MR16 já sabes que tratamos dessas situações durante a Assembleia de Turma, por isso tens de escrever o que aconteceu no Diário de Turma.*

Aluno MR16: *Mas.. está bem... como é que escrevo então?(...)*

Contudo, rapidamente adquiriram o hábito de escrever os incidentes no DT. Desta forma, quando as crianças debatiam os conflitos durante a AT, a maneira como falavam era mais calma comparada ao momento em que se vinham queixar ou escrever no DT.

Consequentemente, a forma como as crianças comunicavam umas com as outras também melhorou. Sendo que no princípio, os alunos para defenderem os seus pontos de vista enalteciam a voz perante o(s) outro(s) colega(s), numa fase posterior, começaram a ouvir o outro lado, chegando à conclusão que não existia nenhum problema ou então que este era pequeno e de fácil resolução (Seijo, 2003). No entanto, este resultado não foi geral, uma vez que as crianças que revelavam comportamentos desajustados (expressando as emoções através de agressividade física e verbal)/ que estavam envolvidas na grande maioria dos incidentes, necessitaram sempre de resolver

os seus conflitos durante as AT, pois tinham imensas dificuldades em escutar perspetivas diferentes das suas. Contudo, ainda assim, é possível concluir que o papel do diálogo durante as AT ajudou estas crianças a controlar as suas emoções, evitando a utilização da agressividade física, como será possível verificar durante a análise dos conflitos.

Outro dos aspetos positivos revela-se na própria diminuição dos incidentes escritos pelos alunos no DT. Desta forma, podemos concluir que o processo da mediação foi fulcral para a resolução positiva dos conflitos, uma vez que: estimulou nos alunos, o desenvolvimento de atitudes cooperativas durante o tratamento dos conflitos; aumentou a capacidade de resolução de conflitos, sem recorrer à violência; contribuiu para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, como a escuta ativa e para a evolução das capacidades de diálogo; melhorando ainda, as relações interpessoais, uma vez que a mediação favorece a auto-regulação, através da procura de soluções autónomas (Seijo, 2003). Destacamos este último ponto, no sentido em que a melhoria das relações interpessoais foi evidente, quando os alunos começaram a redigir mais ocorrências positivas, revelando a valorização das relações entre pares, como por exemplo: “Gostei que o JM9 me ensinasse a fazer o pino” (OG17), sendo que logo a seguir, o aluno JM9 escreve: “Gostei de ensinar” (transcrito da Análise Categorical do 6.º DT). Esta evidência é realmente um sinal de progresso, tendo em conta que o aluno JM9 tinha grandes dificuldades em brincar/jogar com os colegas, uma vez que tinha sempre a tendência de liderar/ decidir as brincadeiras, fazendo com que os colegas se recusassem a brincar com ele. Face a esta consequência, o aluno JM9 agia com agressividade, sem entender que dessa forma só afastava mais os colegas. A mediação destes conflitos ajudou o aluno a melhorar a relação com os colegas, passando os intervalos a brincar, ao em vez de andar a agredir os colegas.

Focando o nosso papel enquanto mediadores considera-se que não nos limitámos a facilitar o encontro entre as partes envolvidas no conflito, para além disso, na maioria das vezes intervimos no processo de mediação e sugerimos propostas de resolução (Jares, 2002), uma vez que as crianças face à tenra idade e ao facto de se terem estado a adaptar a algo novo, não possuem ainda a capacidade de mediar uma Assembleia de Turma de forma autónoma, necessitando da nossa ajuda.

Por fim, concluímos este balanço referindo que as AT tiveram um papel preponderante não só na mediação, como também na gestão curricular, na medida em que todas as semanas as crianças eram levadas a relembrar todas as aprendizagens realizadas na semana anterior, como também intervinham na planificação para a semana seguinte, tendo em conta os seus gostos/interesses ou motivações. Contudo, não foram exploradas todas as potencialidades das Assembleias de Turma, devido à gestão do tempo e uma vez que o foco do nosso projeto assenta na prevenção e/ou mediação de conflitos. De seguida, apresentaremos, em primeiro lugar, os resultados da entrevista aos alunos, “O olhar dos alunos sobre as AT”; seguindo-se os resultados da entrevista efetuada à professora titular, “O olhar da professora sobre as AT”.

1.2.1. O olhar dos alunos sobre as AT

Procurámos o ‘olhar’ dos alunos na análise de conteúdo realizada ao inquérito por entrevista aplicado. Como tal voltamos a relembrar que as entrevistas foram feitas apenas a 16 alunos que, por sua vez, foram divididos em três grupos de acordo com o critério de heterogeneidade de género. Para além disso, cada grupo era formado por crianças que criavam muitos conflitos, poucos ou praticamente nenhuns. Apresentamos então os grupos formados:

- **Grupo A** - Um grupo só do sexo masculino formado pelos seguintes elementos: DC6, JM8, LF11, RP19 (muito pouco conflituosos), DM5 (pouco conflituosos) e GG e ON18 (muito conflituosos);
- **Grupo B** - Um grupo só do sexo feminino formado pelos seguintes elementos: MP15 e SL20 (muito pouco conflituosas) e AM2 e AA3 (pouco conflituosas);
- **Grupo C** - Um grupo misto formado pelos seguintes elementos: MV13, LC10 e OG17 (muito pouco conflituosos), CR4 (pouco conflituosa) e JM9 (muito conflituoso).

Este critério aplica-se a toda a entrevista realizada aos alunos que tem como base o guião de entrevista em anexo (Anexo 20). Tendo em conta o guião, vamo-nos focar apenas na análise das questões realizadas acerca das AT. Destacamos ainda que as respostas dos alunos procuram reforçar a utilidade deste dispositivo, bem como comprovar todas as aprendizagens adquiridas. Deste modo, não encontramos

necessidade em transcrever as entrevistas, uma vez que nos queremos focar no essencial, apresentando as respostas dadas com o maior rigor possível. Considerando também o facto de os alunos terem sido entrevistados em grupos influenciou de algum modo as repostas de certos alunos, ou seja, muitos dos alunos limitavam-se a responder que tinham a mesma opinião que determinado colega. Por esta razão, não apresentaremos as respostas de todos os alunos. Contudo, sempre que se justificar apresentaremos as respostas dos alunos organizadas em quadros e devidamente categorizadas, de modo a perceber de forma eficaz as diferentes perspetivas.

Para além disso, gostaríamos de referir que a estrutura do guião de entrevista é diferente da estrutura da análise, ou seja, durante a entrevista as questões colocadas aos alunos começaram pelo tema dos conflitos e só depois as crianças foram interrogadas em relação às AT. Na presente análise, a ordem é inversa, uma vez que pretendemos partir do todo para o particular, ao contrário da entrevista, em que as primeiras questões tiveram que ser acerca dos conflitos pois algumas das crianças desconheciam o termo, face ao pouco uso durante a mediação das AT.

Assim começamos por evidenciar as respostas face à primeira questão, relativamente à importância atribuída à realização das AT (Anexo 21). Como podemos verificar, à questão: ‘Foi importante a realização das Assembleias de Turma? Porquê?’, todos os alunos responderam afirmativamente, podendo enquadrar as justificações apresentadas em três categorias distintas. Maioritariamente os alunos revelaram que as AT foram importantes na melhoria dos comportamentos, como no exemplo: “Sim, para nos ajudar a portar bem” (MP15), bem como na resolução de conflitos, como por exemplo: “Sim, porque assim resolvemos os problemas que estão escritos no DT” (SL20). Para além disso, os alunos destacam ainda dois factores pertinentes, o primeiro referente às aprendizagens, como: “Sim, porque foi importante lermos o que aprendemos para não nos esquecermos” (ON18); e o segundo referente à planificação da professora, como demonstra a evidência: “Sim, porque ajuda a professora a fazer as tarefas da escola” (AM2). Posto isto, é possível depreender que os alunos exploraram mais as AT para a resolução de conflitos, no entanto, conseguiram identificar mais duas das vantagens deste dispositivo, o facto de cimentar as aprendizagens realizadas ao longo da semana e ser um recurso útil na planificação da professora titular, tendo em conta as motivações das crianças escritas na coluna «O que gostaríamos de fazer».

Relativamente à segunda questão: ‘O que é que aprenderam com as Assembleias de Turma?’, os alunos apresentaram respostas muito semelhantes dentro dos grupos, como tal, apresentamos apenas uma resposta para cada grupo de modo a revelar todas as aprendizagens realizadas pelos alunos. Assim, os elementos do Grupo A revelaram que aprenderam a relativizar mais os conflitos e a dar mais valor à amizade, tal como demonstra a seguinte evidência: “Aprendi que é mais importante a amizade do que os conflitos, devemos continuar com a amizade e não escrevermos nunca mais os conflitos” (ON18). Por sua vez, os alunos do Grupo B aprenderam a não utilizar a agressividade física durante os conflitos, mas escrever no DT os incidentes caso não os consigam resolver de forma autónoma, como revela a resposta dada pela aluna MP15: “Aprendi que não devemos lutar e escrever no DT”. Por último, as crianças do Grupo C, apresentam respostas muito semelhantes ao grupo anterior, como tal gostaríamos de destacar um caso específico, o do aluno JM9, que responde que: “Aprendi a pensar antes de bater”. Esta evidência será também comprovada durante a análise dos conflitos, no entanto, gostaríamos de dar principal destaque a esta resposta, tendo em conta que o aluno em questão recorria com muita frequência à agressividade física quando as opiniões dos outros eram diferentes das suas, sendo um grande obstáculo durante as brincadeiras com os outros colegas. Assim, é possível inferir que as AT ajudaram a diminuir a impulsividade e consequentemente as manifestações de agressividade do aluno JM9.

A terceira e última questão realizada aos alunos acerca das AT foi: ‘Estão contentes pelo facto de a professora continuar a fazer as Assembleias de Turma? Porquê?’. Perante esta pergunta, todos os alunos responderam afirmativamente justificando-se que, desta forma, passaria a ser a professora titular a ajudar a resolver os problemas para poderem continuar a ter um bom comportamento como revelam as evidências: “Sim, porque agora fica ela a ajudar-nos a resolver os problemas” (JM8) e “Para continuarmos a ter um bom comportamento” (CR4). Acrescentam ainda que o facto de a professora titular dar continuidade ao dispositivo possibilita aos alunos continuarem a ser eleitos para a mesa da Assembleia, tal como refere a aluna MP15: “Sim, para continuarmos a escolher o presidente, o vice-presidente e o secretário”. Revelando um grande entusiasmo pela recompensa/responsabilidade assumida.

Em suma, podemos fazer um balanço positivo das respostas dadas pelos alunos acerca do dispositivo implementado, indo ao encontro, nomeadamente, dos objetivos

definidos. Assim, é possível inferir que as AT ajudaram na mediação dos conflitos, destacando-se principalmente pela diminuição da agressividade física e melhoria das relações interpessoais através do valor atribuído à amizade.

1.2.2. O olhar da professora sobre as AT

Procurámos também o ‘olhar’ da professora titular na análise de conteúdo realizada ao inquérito por entrevista, que por sua vez teve como base o guião de entrevista em anexo (Anexo 22). Tendo em conta o guião, vamo-nos focar apenas na análise das questões realizadas acerca das AT. Destaco ainda que as respostas da professora titular procuram entender a utilidade deste dispositivo, aplicado na sua turma, bem como compreender os motivos que a levaram a dar continuidade à dinâmica por nós implementada. Deste modo, não encontrámos necessidade em transcrever as respostas dadas na entrevista, uma vez que nos queremos focar apenas no essencial.

Foram apenas elaboradas duas questões à professora titular. À primeira pergunta: ‘Acha que as Assembleias de Turma ajudaram na resolução dos conflitos? Porquê?’, a professora respondeu que: “Na maioria ajuda e vai resolvendo, mas em determinados alunos a evolução sente-se de forma mais lenta, continuando a repetir os mesmos conflitos sistematicamente”. Podemos depreender que, de acordo com o ponto de vista da professora titular, este dispositivo foi útil para as crianças que estão menos envolvidas nos conflitos; já para as crianças que estão mais envolvidas nos conflitos, os frutos da aplicação do dispositivo demoram mais. É possível confirmar esta inferência a partir da resposta à segunda questão: ‘Porque decidiu dar continuidade à realização das Assembleias de Turma?’. A esta pergunta, a professora titular apresenta dois motivos, primeiro porque “(...) eles já estavam envolvidos na dinâmica e então não fazia sentido quebrar”; segundo porque “(...) parecendo que não eles têm uma compensação através das tabelas de comportamento que é serem eleitos, fazendo com que estejam mais atentos e contem as coisas”. A professora titular acrescenta ainda que: “Se em 18 tiveres 16 em que isto resultou e 2 que não resultou olha...acho que é ótimo. É triste porque tu vês que os dois têm atitudes que lhes vão prejudicar durante a vida...mas fazemos o que podemos”. Desta forma, a professora titular demonstra uma esperança limitadora, mas uma vontade em continuar com as AT, acreditando nas vantagens deste dispositivo, embora de forma bastante lenta para os alunos mais envolvidos em conflitos.

1.3. Categorização e Análise comparativa de dois conflitos

No sentido de melhor compreender em que medida as AT podem ser consideradas dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos, julgámos ser interessante analisar a forma como as crianças geriam os conflitos. Como tal, começámos por fazer o levantamento de todos os incidentes registados no Diário de Turma, mediadas por nós e apresentadas no quadro síntese (Anexo 23).

O quadro síntese representa o total de incidentes por AT, voltamos a relembrar que dada a existência da interrupção letiva, uma das AT não teve como base o DT, daí que no quadro passe da 7.^a para a 9.^a AT.

Das 8 AT mediadas, podemos confirmar que os 43 incidentes registados estão relacionados, na sua maioria, com problemas de relação entre alunos. Desta forma, julgamos poder classificar em conflitos interpessoais, uma vez que ocorrem entre duas ou mais pessoas (Noronha & Noronha, 1992).

Relativamente à tipologia podemos inferir, apesar de não estarem explícitas as causas dos conflitos, que a maioria se enquadra nos conflitos de relação/comunicação, uma vez que envolvem ofensas, agressões e mal-entendidos (Seijo, 2003).

Tal como já referimos, com o objetivo de uma análise mais aprofundada das interações nas AT, procedemos à seleção de dois incidentes, interpretados e analisados, tendo em conta a temática em estudo.

Dos 43 incidentes registados foram selecionados dois (incidente I15, I35 e I36, pertencendo estes dois últimos ao mesmo incidente). Ambos foram analisados individualmente seguidos, posteriormente, de uma análise comparativa, tendo como objetivo aprofundar o estudo de gestão de conflitos sob a perspetiva da mediação. Destacamos o facto de os incidentes terem ocorrido com as mesmas crianças, sendo que o I15 foi falado na 3.^a AT e o I35 e I36 foram tratados na 7.^a AT. Assim, apesar da tipologia de conflitos ser distinta, procurámos estudar a evolução das relações interpessoais entre as crianças na procura de soluções ou de um entendimento.

Dado que durante o processo de mediação, não fomos confrontados com qualquer conflito de difícil resolução ou com contornos muito graves, o critério de selecção teve por base conflitos sucedidos entre as mesmas crianças, ocorridos em tempos diferentes.

Para além disso, destacamos o facto de as crianças escolhidas apresentarem habitualmente comportamentos inadequados, manifestando também entre elas, feitos incompatíveis.

Assim, nesta parte do relatório, apresentamos inicialmente a análise global e individual de cada incidente, salientando a tipologia de conflito, os intervenientes e a gestão do conflito; por último uma análise comparativa entre os dois incidentes.

Incidente I15 – Um aluno ofende o outro reagindo este último com agressão física

Tipologia do conflito

- Conflito de relacionamento (classificação de acordo com Moore, 1998);
- Conflito de relação/comunicação (classificação segundo Seijo, 2003);
- Conflito de relações pessoais (classificação na perspectiva de Redorta, 2004).

Os protagonistas

Aluno ON18 e JM9, ambos da mesma turma.

O conflito

Este incidente teve origem a partir de um nome que o aluno ON18 chamou ao aluno JM9, por sua vez este agiu com agressividade física.

Gestão do conflito

O incidente é relativo à terceira AT mediada por nós, a 16 de novembro de 2015.

Na análise do conflito há a participação dos alunos envolvidos no conflito (ON18 e JM9), da aluna que presidiu a AT (AM2) e também a nossa participação, assumindo o

papel de mediadores. Desta forma, ajudámos bastante em todo o diálogo que se estabeleceu durante a AT, de modo a perceber melhor o que realmente aconteceu para o ON18 ter chamado um nome ao aluno JM9 e, por sua vez, este ter reagido com violência física.

De modo a clarificar esta situação, apresentamos uma transcrição do diálogo estabelecido:

Aluna AM2 (começa por ler o incidente): *Não gostei que o ON18 me tivesse chamado bêbado...foi o JM9 que escreveu.*

(há risos após a leitura)

Sofia: *ON18 qual a razão que te levou a chamar de bêbado ao JM9?*

(ON18 fica em silêncio perante a questão)

ON18 volto a perguntar porque chamaste o JM9 de bêbado?

Aluno ON18: *Um dia ele entrou de manhã na sala aos 's', parecia que estava bêbado.*

Acho que bebeu café de manhã...

Sofia: *Achas que faz sentido o que estás a dizer? O café faz as pessoas ficarem bêbadas?*

Aluno ON18: *Não...*

Sofia: *Pois não, só as bebidas alcoólicas. Mas nem o café e nem bebidas alcoólicas as crianças podem beber.*

Segundo, temos a 5.ª regra que nos diz que temos de andar em segurança na escola, mas não condiciona a forma de andar. Estava errada a forma de andar ou entrar na sala do aluno JM9?

Aluno ON18: *Não...mas ele depois deu-me uma chapada.*

Sofia: *JM9 é verdade que depois do ON18 te ter chamado bêbado, deste-lhe uma chapada?*

Aluno JM9: *Sim, mas ele mereceu porque está sempre a chatear-me...e a chamar-me nomes...*

Sofia: *Mas achas que a forma de resolver essas situações é a bater no teu colega?*

Aluno JM9: *Não...*

Sofia: *Então o que é que achas que devias ter feito?*

Aluno JM9: *Devia só ter escrito no Diário de Turma.*

Sofia: *Exatamente, quando acontece algo que não gostamos, não devemos reagir com violência, quer seja a chamar nomes, quer seja a bater. Devem sempre escrever no Diário para depois resolvermos em Assembleia de Turma. AM2 como podemos ajudar a resolver esta situação?*

Aluna AM2: *Acho que o ON18 deve pedir desculpa ao JM9 e não voltar a chamar nomes. E o JM9 deve pedir desculpa ao ON18 por ter dado uma chapada. Devem respeitar as regras.*

Sofia: *Concordam?*

Aluno ON18: *Sim. Desculpa JM9.*

Aluno JM9: *Sim. Desculpa ON18.*

Analisando o diálogo estabelecido, verifica-se que os protagonistas deste conflito estão ativos na análise, embora muito apoiados na presidente da AT e no nosso papel,

enquanto mediadores. Não se verifica a participação individual e espontânea de outros alunos da turma, bem como não é solicitada a colaboração de nenhum deles por parte dos elementos envolvidos no processo de mediação.

Como se pode constatar, o ponto da situação é feito por nós, através de questões diretas para rapidamente entender a(s) causas(s) do conflito. Neste sentido, começamos por perguntar ao aluno ON18, o que o levou a chamar bêbado ao colega JM9. O aluno ON18 mostra-se reticente em falar. Após insistirmos, o aluno acaba por responder, apresentando uma justificação que não é coerente, levando-nos a inferir que foi inventada no momento. Contudo, questionámos novamente o aluno ON18, para entender se este sabia que o café não deixava ninguém embriagado e mais importante que isso, se ao refletir conseguia identificar algo de errado na maneira de andar/ na forma do aluno entrar na sala. O aluno admite que tinha noção do conhecimento mencionado e que não havia nada de errado com a forma de andar do colega, no entanto, acusa-o de lhe ter agredido fisicamente. Desta forma, o aluno ON18 tenta ilibar-se da sua ação incorreta. De seguida direccionamos o diálogo para o aluno JM9, questionando se a acusação que o aluno ON18 tinha feito, era verdadeira. Prontamente o aluno JM9 responde-nos afirmativamente, utilizando o argumento de estar cansado que o aluno ON18 tenha sempre as mesmas atitudes perante ele. Posto isto, questionámos o aluno JM9, se acha que é a partir da violência física que resolvemos os problemas, tendo este, a perfeita consciência que não, sabendo convictamente que deveria apenas ter escrito no DT, a ofensa dita pelo ON18.

Posteriormente emitimos a nossa opinião acerca das situações desagradáveis, referindo que as crianças não podem reagir com agressividade verbal ou física, pois não é dessa forma que podemos chegar a uma solução que agrada a ambas as partes. Incentivámos, desta forma, a que escrevam no DT de modo a podermos tratar em AT, todas estas situações desagradáveis, uma vez que as crianças têm muita dificuldade em estabelecer um diálogo, onde não haja sempre agressão.

Posto isto, solicitámos a colaboração da presidente da AT, em vez de propormos aos próprios alunos uma solução para resolver o conflito. Como tal, a aluna AM2 propõe que peçam desculpa um ao outro, não voltando a repetir as atitudes. Acrescenta que ambos devem aprender a respeitar as regras, referindo-se à 4.^a regra – ‘Não chamar

nomes aos colegas' e à 6.^a regra – 'Não devemos bater nos colegas'. Os alunos aceitam a solução apresentada pedindo desculpa um ao outro.

Desta forma, é possível classificar este incidente como um conflito de relacionamento, uma vez que, o facto do aluno ON18 ofender o aluno JM9 é um comportamento negativo repetitivo (Moore, 1998); pode ser considerado um conflito de relação/comunicação porque envolve agressão e ofensas (Seijo, 2003); ou ainda pode ser designado como um conflito de relações pessoais, uma vez que, os feitos entre o aluno ON18 e o aluno JM9 não são compatíveis (Redorta, 2004).

Julgamos que apesar de a solução não ter sido proposta pelos protagonistas, houve uma tomada de consciência das atitudes incorretas por parte de ambos, tendo sido previamente induzida por nós.

Assim, sobre o desfecho deste conflito, consideramos que houve um apelo para rememorarem as regras estipuladas no início, bem como uma preocupação manifestada por nós, em orientar as crianças para a participação reflexiva dos comportamentos agressivos.

Incidente I35 e I36 - Um aluno recusa-se a brincar com outro, despoletando ofensas

Tipologia do conflito

- Conflito estrutural e de relacionamento (classificação de acordo com Moore, 1998);
- Conflito de interesses/necessidades (classificação segundo Seijo, 2003);
- Conflito de relações pessoais, de interesses e de poder (classificação na perspetiva de Redorta, 2004).

Os protagonistas

Aluno ON18 e JM9, ambos da mesma turma.

O conflito

O incidente I35 teve origem quando o aluno ON18 perguntou ao aluno JM9 se este cria brincar com ele. O aluno JM9 recusa-se a brincar com o aluno ON18, a não ser que seja ele a determinar a brincadeira. ON18 não aceita e ofende o aluno JM9.

Posteriormente, no incidente I36, o aluno ON18 acusa o aluno JM9 de lhe ter batido.

Gestão do conflito

O incidente é relativo à sétima AT mediada por nós, a 14 de dezembro de 2015.

Na análise do conflito há a participação dos alunos envolvidos no conflito (ON18 e JM9), do aluno que presidiu a AT (JM8), assumindo o papel de mediador, tendo a nossa ajuda neste processo e também a participação de alguns elementos da turma (MP15 e MV13).

Desta forma, ajudámos parcialmente no diálogo que se estabeleceu durante a AT, de modo a percebermos melhor o que aconteceu para o ON18 ter chamado, novamente, um nome ao aluno JM9 e, por sua vez, este ter reagido, supostamente, com violência física.

De modo a clarificar esta situação, apresentamos uma transcrição do diálogo estabelecido:

Aluno JM8 (começa por ler o incidente): *Não gostei que o ON18 me chamasse cocó, assinado pelo JM9.*

Sofia: *JM8 lê também, se faz favor, o que está escrito em baixo, porque parece-me que se trata da mesma situação.*

Aluno JM8 (lê o incidente seguinte): *Não gostei que o JM9 me batesse. E quem escreveu foi o ON18...queixaram-se um do outro.*

Sofia: *JM9 e ON18 o que escreveram corresponde ao mesmo problema que aconteceu entre os dois?*

Aluno ON18: *Sim...*

Aluno JM9: *Sim...mas ele mentiu!*

Sofia: *Calma, apenas perguntei se era a mesma situação. Então ainda não conseguiram resolver o conflito entre os dois?*

Aluno JM9: *Não!*

Sofia: *JM8 é contigo.*

Aluno JM8: *ON18 o que me tens a dizer sobre esta situação?*

Aluno ON18: Num dia da semana passada, fui perguntar ao JM9 se ele queria brincar comigo. Ele disse que só brincava se escolhesse a brincadeira. E era eu a fazer de cavalo e ele em cima de mim. Eu chamei-lhe cocó mas ele depois bateu-me!

Aluno JM8: Mas achas bem chamares esse nome só porque o JM9 queria escolher a brincadeira?

Aluno ON18: Não sei...mas eu é que fui perguntar se ele queria brincar comigo, por isso era eu que decidia.

Aluno JM8: JM9 o que tens a dizer?

Aluno JM9: O ON18 queria brincar comigo, eu disse que só brincava se fosse eu a decidir a brincadeira, porque queria brincar aos cowboys...ele não queria e depois chamou-me cocó. Mas eu não lhe bati, é mentira. Eu queria, mas pensei e não bati.

Aluno JM8: ON18, o JM9 bateu-te ou estás a mentir?

Aluno ON18 (com a voz a tremer): Ele bateu...

(começa-se a ouvir um barulho de fundo)

Sofia: Alguém viu esta situação? Presenciou o JM9 a bater no ON18?

Aluna MP15: Sim, eu estava ao pé do ON18 e do JM9...ouvi o ON18 a chamar cocó e vi o JM9 a levantar a mão mas não bateu.

Aluna MV13: Eu também vi o mesmo que a MP15.

Sofia: ON18 volto a colocar a questão do presidente. O JM9 bateu-te ou só levantou a mão como a MP15 e a MV13 viram?

Aluno ON18 (com a voz a tremer): Só levantou a mão...

Sofia: Então o que escreveste o Diário de Turma não é verdade?

Aluno ON18: Não...

Sofia: ON18 como podemos resolver esta situação?

Aluno ON18: Eu acho que devia pedir desculpa ao JM9 por lhe ter chamado um nome. E por ter mentido...

Aluno JM9 (interrompe o aluno ON18): Mas ele pede desculpa e volta a fazer o mesmo...

Sofia: Tens razão JM9, porque não é a primeira vez que estamos a resolver um conflito deste género entre os dois. Mas pior do que isso é o ON18 ter escrito uma mentira no Diário de Turma.

Aluno JM8: Sofia, acho que devias tirar o cromo da verdade da Caderneta do ON18.

Sofia (perguntei à turma): Concordam com a sugestão do presidente?

Todos (respondem em conjunto): Sim!!!!

Sofia: ON18, então a Sofia vai tirar o cromo da verdade da tua caderneta e só vai voltar a dar-te quando fizeres por merecer. Isso implica que a partir de agora fales sempre a verdade e que não voltes a ofender os teus colegas. Concordas?

Aluno JM8: Sim, já não vou dizer mais nenhuma mentira. Desculpa JM9...

Sofia: JM9 concordas também? E desculpas o ON18?

Aluno JM9: Sim, concordo! E está desculpado o ON18.

Sofia: Fico feliz por termos chegado a um acordo, no entanto, queria relembrar novamente que devem tentar sempre resolver os conflitos entre vocês, a conversar. Só caso não consigam é que escrevem no DT. Se resolverem depois de ter escrito, apagam o que escreveram.

Analisando o diálogo estabelecido, verifica-se que os protagonistas deste conflito estão ativos na análise, embora muito apoiados no presidente da AT e no nosso papel, enquanto mediadores. Verifica-se a participação de duas outras crianças da turma em que é solicitada a colaboração da nossa parte, no sentido de averiguar a existência de testemunhas.

Inicialmente tentámos perceber se os incidentes redigidos no DT pertenciam ao mesmo conflito. Tendo esta confirmação, procurámos entender se os alunos já tinham resolvido ou não o conflito. Uma vez que não, dá-se início ao processo de mediação.

Como se pode constatar, o ponto da situação é feito pelo presidente da AT (aluno JM8) através de questões colocadas a ambos os protagonistas para rapidamente entender a(s) causas(s) do conflito. Neste sentido, o aluno JM8 começa por perguntar ao aluno ON18 uma explicação sobre a situação. Exposta a situação, o presidente leva o aluno ON18 a refletir se acha correto ofender o aluno JM9 por este querer escolher a brincadeira. ON18 revela desinteresse pela questão do aluno JM8, continuando a fazer valer a sua posição. Posteriormente, o presidente solicita que o aluno JM9 fale sobre a sua versão do conflito. Por sua vez, este apresenta a mesma versão que o aluno ON18, referindo apenas que não lhe bateu, afirmando de forma convicta que é mentira o que o aluno ON18 escreveu acerca dele. Como tal, o aluno JM8 questiona o aluno ON18 acerca da veracidade do incidente que escreveu. Com uma voz trémula, o aluno ON18 volta a referir que o aluno JM9 lhe bateu.

Face a esta situação, o presidente não sabia como dar continuidade à AT, tendo em conta que algum dos protagonistas estaria a mentir. Decidimos então intervir, procurando a existência de alunos que tivessem testemunhado a situação. Esta ideia surgiu face ao barulho de fundo que começámos a ouvir. As alunas MP15 e MV13 testemunharam o conflito, afirmando que apenas tinham visto o aluno JM9 a levantar a mão mas que não tinha batido. Posto isto, questionámos o aluno ON18, acerca da veracidade das afirmações das duas alunas, ao que este admitiu que o aluno JM9 apenas tinha levantado a mão. Perante esta afirmação perguntámos-lhe de que forma podíamos resolver a situação, ao que propôs apenas um pedido de desculpas. O aluno JM9 não concordou e como tal interrompeu o aluno ON18, referindo que este pede desculpa mas volta sempre a fazer o mesmo. Expomos a nossa opinião, concordando com o aluno JM9. De seguida, o presidente intervém sugerindo que seja retirado o cromo da verdade ao aluno ON18, cromo este que corresponde ao valor da verdade abordado durante a Hora do cidadão, como vai ser possível verificar posteriormente. A turma e os protagonistas do conflito concordam com o acordo. Para além disso, o aluno JM9 desculpou o aluno ON18.

No final, relembramos que os alunos devem sempre tentar resolver os conflitos entre eles, utilizando o diálogo para chegar a um acordo que seja bom para ambos. Só se não conseguirem é que devem escrever no DT. Acrescentamos ainda que se conseguirem resolver depois de ter escrito a ocorrência no DT, devem apagá-la, com o intuito de deixar espaço livre para que possam redigir as ocorrências mesmo necessárias.

Desta forma, é possível classificar este incidente como um conflito de relacionamento e estrutural. De relacionamento tendo em conta que o aluno ON18 ofende, uma vez mais, o aluno JM9, sendo um comportamento negativo que ocorre de forma sistemática; e estrutural, uma vez que o aluno JM9 quer ter o poder total na escolha da brincadeira, utilizando como chantagem para aceitar brincar com o aluno ON18 (Moore, 1998). Pode também ser considerado um conflito de relação/comunicação porque envolve agressão e ofensas (Seijo, 2003). E ainda pode ser designado como um conflito de relações pessoais, de interesses e de poder. Tal como já foi referido, pode ser de relações pessoais porque os protagonistas do conflito têm feitios incompatíveis. De interesses porque os desejos do aluno ON18 são diferentes do aluno JM9 no momento de escolherem a brincadeira. Por último, pode também ser considerado um conflito de poder porque disputam, uma vez que o aluno JM9 quer mandar no aluno ON18, através da brincadeira por ele escolhida (Redorta, 2004).

Analisando o conflito é possível constatar que houve uma participação muito ativa do presidente da AT (JM8), que através das questões colocadas ajudou a esclarecer as partes de cada protagonista. Revelou algumas dificuldades quando se apercebeu que um dos protagonistas não estava a dizer a verdade, mas no final até apresentou uma solução acordada por todos os membros da AT.

Apesar da resolução ter sido sugerida pelo presidente, os protagonistas foram incentivados por nós a pensar numa solução para a resolução do problema. Para além disso, a mediação não se limitou à resolução do conflito, mas também num incentivo à autonomia das crianças para a resolução dos seus próprios conflitos. Uma vez que o ideal será os alunos aprenderem a resolver os conflitos sem dependerem de ninguém, como tal, deverão apenas recorrer ao processo de mediação quando a negociação já não for possível (Jares, 2002).

Análise comparativa dos incidentes

Analizando comparativamente os dois incidentes numa perspetiva evolutiva é necessário ter em consideração dois factores: primeiro o facto de a mediação através do dispositivo das AT ser uma estratégia nova para o grupo; segundo o tempo que separa ambos os incidentes, próximo de um mês, no qual ocorreram pelo meio três AT.

Tendo esses factores em conta podemos verificar que houve uma evolução gradual, embora notória da terceira para a sétima AT. Começamos então por destacar o papel do mediador recordando que, de acordo com o Regimento das AT, cabe ao Presidente “(...) conduzir a Assembleia, tendo em conta a ordem de trabalhos, intervindo sempre que achar necessário”. Posto isto, podemos verificar que no I15 (primeiro incidente) a aluna que presidiu a AT manifestou algumas dificuldades em conduzi-la, mais especificamente, na mediação deste incidente. Ao contrário, no I35 e I36 (segundo incidente) verificámos que o Presidente eleito conseguiu conduzir o conflito, mostrando confiança nas questões colocadas.

No entanto, foi necessária a nossa intervenção durante o processo de mediação, mais no primeiro do que no segundo incidente, para que fosse possível manter um ambiente favorável à resolução dos conflitos e para motivar o(a) presidente a assumir o papel de mediador(a).

Relativamente ao primeiro incidente verifica-se que solicitámos que fosse o presidente a sugerir propostas para a resolução do conflito, no entanto, no segundo incidente há já o cuidado de as soluções serem pedidas aos protagonistas. Contudo, uma vez que as crianças ainda se estavam a adaptar a esta nova dinâmica e a aperceber-se da seriedade dos processos, pensavam em soluções para resolver os conflitos, em que estavam comprometidos, de forma leviana, obviamente, para que não fossem afetados/punidos. Como tal, em ambos os incidentes foram os presidentes a sugerir as soluções, o que vai de encontro ao que alguns autores defendem, como sendo o próprio mediador a sugerir propostas e até mesmo intervir, caso verifique que os protagonistas chegaram a um acordo injusto (Jares, 2002).

No entanto, é necessário destacar que o facto de os protagonistas levarem ambos os incidentes a discussão em AT é uma forma de enfrentar os conflitos pacificamente, mostrando vontade em restabelecer as relações.

Desta forma, o factor mais importante ao longo do processo da mediação passa por uma boa análise dos interesses de cada protagonista envolvido no conflito, procurando chegar a uma solução que agrade a ambos. Para que tal seja possível, o(s) mediador(es) têm de ter em atenção certas características como serem neutrais, ou seja, não favorecer nenhuma das partes, ao contrário do que aconteceu no segundo incidente, em que demos razão ao aluno JM9.

Contudo, parece-nos que ambos os incidentes foram analisados de forma a aproximar as partes, procurando-se não só compromissos que prevenissem ou evitassem a repetição dos mesmos conflitos, como também um incentivo ao facto de tentarem negociar previamente, constatado apenas no segundo conflito em que se verifica que os conflitos continuam a repetir-se.

1.3.1. O olhar dos alunos sobre os conflitos

Procurámos o ‘olhar’ dos alunos na análise de conteúdo realizada ao inquérito por entrevista aplicado, utilizando os mesmos critérios de seriação e análise referidos na análise das entrevistas das AT.

Tendo como base o guião de entrevista em anexo (Anexo 20), vamo-nos focar apenas na análise das questões realizadas acerca dos conflitos. Destacamos ainda que as respostas dos alunos procuram comprovar observações e inferências realizadas ao longo de todo o relatório do projeto de investigação.

Relativamente à primeira questão: “O que é para vocês um conflito?”, os elementos do Grupo A foram os únicos que manifestaram desconhecer o conceito, no entanto, quando sugerimos dois exemplos, logo entenderam. Na generalidade definiram o conflito utilizando os seguintes sinónimos: “lutas” (DC6); “brigas” (GG7); “são discussões” (MP15); “gritos” (CR4) e “zangas” (JM9). Assim é possível verificar que os alunos face às suas vivências adotaram uma perspetiva negativa do conflito.

Posteriormente colocámos uma questão referente à existência de conflitos na turma: “Acham que na tua turma existem muitos conflitos? Porquê?”. Face a esta questão a totalidade das crianças inquiridas respondeu afirmativamente, apresentando como razões a falta de partilha dos recursos existentes, a falta de comunicação e o

excesso de agressividades. Eis algumas das respostas: “Sim, porque não partilham brinquedos” (RP19); “Sim, porque discutimos muito” (JM9); e “Sim, porque nos chateamos e depois nos batemos” (MV13).

A terceira questão pergunta o seguinte: “Os conflitos existem entre quem?”, sem hesitar e de forma rápida todas as crianças responderam que os conflitos existem apenas entre alunos. Desta forma, podemos inferir que os docentes não discutem/resolvem os conflitos em frente aos alunos, como tal, os alunos demonstram uma visão parcial do conflito, não julgando que este é natural a qualquer ser humano.

De seguida, foi solicitado para que as crianças apresentassem exemplos de conflitos que ocorrem diariamente na escola. Na maioria, as crianças referem as consequências nefastas dos conflitos como exemplos: “por chamarem nomes uns aos outros” (DC6) e “todos os dias vejo o JM9 e o ON18 a baterem-se” (CR4), apresentando, neste último caso, um comportamento repetitivo. Ainda assim, há crianças que apresentam exemplos de conflitos com base nas causas, como por exemplo: “quando alguém perde” (JM9).

A quinta questão, pergunta em que lugar ocorrem mais conflitos, sendo que as crianças manifestam todas a mesma opinião, apontando o recreio como o lugar onde ocorrem mais conflitos.

Relativamente à sexta pergunta: “Porque é que pensam que existem conflitos?”, algumas das crianças parecem entender que é algo inerente ao ser humano, quando afirmam: “porque é normal as pessoas chatearem-se umas com as outras” (SL20). O que acaba por contradizer o facto de acharem que os conflitos são apenas entre alunos. No entanto, tal como já referimos as respostas podem estar condicionadas, tendo em conta o que a maioria do grupo refere. Ainda relativamente à questão anterior conseguem entender que os feitos nem sempre são compatíveis: “porque há pessoas que não gostam de outras” (AA3) e “porque há meninos que provocam os outros” (CR4).

A sétima questão: “Açam que quando acontecem, tentam resolvê-los? Como?”, todos os alunos respondem afirmativamente, revelando alguns exemplos como: “sim, com uma conversa” (SL20); “sim, pedindo desculpa” (DM5); e “sim, escrevendo no DT” (ON18). Através das respostas dadas podemos verificar que as crianças apresentam

respostas pacíficas, incluindo inclusive a escrita no DT. Desta forma revelam respetivamente duas estratégias de negociação e uma de mediação.

Quando é questionado se as crianças acham que os conflitos são úteis, todos respondem que não, podendo depreender, uma vez mais que, as crianças vêem o conflito de forma negativa, assim como a paz sendo a ausência de conflitos, ao apresentarem a seguinte resposta: “Não, porque se não houvessem conflitos, o mundo estaria em paz” (SL20). Como tal cabe aos professores sensibilizar as crianças para as transformações positivas que podem advir de uma correta resolução de conflitos.

1.3.2. O olhar da professora sobre os conflitos

Procurámos também o ‘olhar’ da professora titular na análise de conteúdo realizada ao inquérito por entrevista, focando-nos apenas na análise das questões realizadas acerca dos conflitos. Destacamos ainda que as respostas da professora procuram igualmente comprovar observações e inferências realizadas ao longo de todo o relatório do projeto de investigação.

Inicialmente é questionado à professora se: “Acha que na sua turma existem muitos conflitos? Porquê?”, ao que respondeu imediatamente: “Sim, porque eles não se entendem. Para já porque é da idade, ainda são muito egocêntricos e depois porque têm dificuldade em resolver as coisas a falar”. Desta forma, a professora levanta uma inferência que até agora não tinha sido colocada por nós, o facto de existirem conflitos entre as crianças estar associado também à própria idade.

Relativamente à questão: “Os conflitos existem entre que elementos da comunidade escolar?”, a professora é da opinião que os conflitos existem entre todas as pessoas que tenham que comunicar umas com as outras, professores com professores, alunos com alunos, funcionários com funcionários e todos entre eles. Assim, a professora revela uma postura aberta ao conflito, entendendo que é algo natural e como tal acontece entre todos os que comunicam.

Em relação à terceira questão, a professora expõe exemplos de conflitos existentes no quotidiano, referindo-se mais concretamente à agressividade física e verbal, tal como demonstra a evidência: “Agressão física que começam por brincadeiras e depois levam a luta, ou a própria brincadeira já é um jogo de luta. E a agressão verbal é porque

comentam tudo, ou seja, mesmo que seja a falar com o aluno, há sempre um que intervém de forma negativa”. Comprovando, desta forma, a necessidade de melhorar as relações interpessoais entre as crianças.

Relativamente aos locais onde ocorrem mais conflitos, a professora menciona: “No recreio da hora de almoço, porque é cerca de uma hora e meia, sendo o espaço muito grande, não há dinâmicas, nem vigilância suficiente, são factores que levam a ocorrer mais conflitos”. Esta postura demonstra igualmente a opinião da professora em relação ao sistema de educação, atribuindo-lhes, desta forma, a responsabilidade pelos conflitos existentes entre os alunos.

Já a existência de conflitos, a professora titular defende que deve-se “à falta de diálogo desde que nasceram. Apesar dos pais preocuparem-se com as coisas essenciais, há falta de comunicação e regras”. Destacamos aqui dois factores mencionados anteriormente e que a professora revela atribuir grande importância sendo, a definição de regras e a comunicação adequada.

Relativamente à sexta questão: “Acha que quando acontecem, tentam resolvê-los? Como?”, a professora refere que: “Há uns que tentam e conseguem, outros não conseguem porque deixam de pensar durante o conflito, esquecem-se do que é correto”. Desta forma, podemos verificar que a professora titular revela que os alunos até sabem distinguir o certo do errado, mas no momento do conflito, optam por agir erradamente.

Por último, a opinião da professora relativamente à utilidade dos conflitos é a seguinte: “São úteis para algumas coisas porque vão lidar com muitos conflitos quando crescerem, mas não era preciso tanta agressividade e tantos. Ao estarem em permanente conflito faz com que não consigam ter estabilidade no resto da escola”. Relativamente à última questão, a professora demonstra entender que os conflitos são naturais e é algo que as crianças terão de lidar durante toda a vida. No entanto, também afirma que a quantidade dos conflitos que ocorrem poderia ser menor, para que a aquisição das aprendizagens escolares não fosse prejudicada.

2. A Hora do Cidadão

Neste ponto, procedemos ao tratamento de dados (apresentação, interpretação e análise dos resultados) da Hora do Cidadão. Para facilitar a formulação de inferências e respectivas conclusões, realizámos uma primeira leitura e interpretação dos resultados por partes, especificando cada dinâmica e recurso utilizado. Tal como na análise das AT, é necessário realçar que as inferências e as conclusões são feitas com base nas evidências retiradas das notas de campo ou transcritas das filmagens das entrevistas. Contudo, gostaríamos de realçar que face ao pouco tempo que dispusemos para realizar esta intervenção, as notas de campo redigidas são também escassas. Uma vez mais, por questões éticas e para preservar a identidade dos alunos ocultámos os seus nomes.

Deste modo, apresentamos em primeiro lugar, a interpretação e análise dos resultados das dinâmicas e dos recursos utilizados para a realização da HC, sendo estes: as propostas de trabalho e a caderneta de valores. Por fim, analisaremos o impacto deste dispositivo na perspectiva dos alunos e da professora titular, tendo em conta as entrevistas realizadas.

O tratamento de dados com vista à obtenção de resultados foi realizado tendo em conta a metodologia e os processos individualizados numa pequena descrição introdutória que antecede cada um dos pontos apresentados. Segue-se a análise de dados, de acordo com a ordem acima referida.

2.1. Apresentação e Análise das dinâmicas e dos recursos da HC

Relembro que o espaço da Hora do Cidadão foi criado por nós, bem como todos os recursos (as propostas de trabalho e as cadernetas), exceto os cromos e os indutores (vídeos, documentos e livros). Toda esta dinâmica e construção de materiais foi concebida para levar as crianças a refletir sobre determinados valores, tomando consciência dos próprios e, desta forma, prevenir hipotéticos conflitos.

Como tal, voltamos a referir que este espaço foi criado para complementar as AT, levando as crianças não só a refletir sobre os conflitos, mas a confrontar-se ou a reconhecer os próprios valores, que as faz agir de determinada maneira perante os outros. Tendo em conta este objetivo, abordámos 5 de 7 valores inicialmente definidos. Tal como já referimos não foi possível falar de todos, uma vez que já ocupávamos algum tempo semanal com as AT.

O critério utilizado para escolher os valores, teve como base as ocorrências redigidas no DT, como por exemplo, atendendo a esta ocorrência: “Gostava de brincar com o JM9” (ON18) (transcrito da Análise Categorical do 1.º DT), escolhemos abordar o valor da verdade. Através do mesmo procedimento, para além do valor da verdade, abordámos também o valor da: amizade, igualdade, solidariedade e do amor. Tendo, posteriormente, a professora titular abordado o valor da compreensão e da disciplina consoante a planificação e recursos orientados por nós.

Para ser mais fácil a compreensão de ambas as dinâmicas, é necessário elucidar acerca dos procedimentos realizados previamente, durante a Hora do Cidadão (Quadro 5). Assim, tal como já referimos durante a metodologia, os valores eram introduzidos a partir de um vídeo, de um documento ou de um livro, destacando este último, pela importância do papel das histórias no desenvolvimento moral das crianças (Fonseca, 2008). Seguidamente era solicitado às crianças que identificassem o valor e, posteriormente que esclarecessem o seu significado, revelando alguns exemplos concretos. Após a partilha de ideias, as crianças realizavam uma proposta de trabalho, com o objetivo de averiguar se tinham compreendido o valor abordado, colocando-lhes também novos desafios. No final, as crianças tinham uma semana (o tempo suposto, até voltar a abordar outro valor) para poderem demonstrar/ justificar que mereciam o cromo correspondente ao valor discutido, para colarem na sua caderneta de valores.

Quadro 5 - Etapas realizadas ao longo da Hora do Cidadão.

Valores	Dinâmica/Indutor(es)	Questões levantadas no debate
Verdade	Leitura do livro: <i>Rosa, não sejas mentirosa!</i> da autoria de Phill Roxbee Cox.	<ul style="list-style-type: none"> - O que é ser verdadeiro? - Porque é importante dizer sempre a verdade? - Que consequências pode trazer a mentira?
Amizade	Visualização de uma curta-metragem da Pixar designada: <i>Parcialmente nublado</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - O que é ser amigo? - Quais são os direitos e deveres de um bom amigo? - O que deve ser feito para ter amigos e saber mantê-los?
Igualdade	Leitura do 13.º Artigo da Constituição da República Portuguesa - Princípio da Igualdade.	<ul style="list-style-type: none"> - O que é a igualdade? - A igualdade significa que todos somos iguais?
Solidariedade	Leitura do livro: <i>Todos temos asas mas apenas os voluntários sabem voar</i> , da autoria de Sónia Fernandes.	<ul style="list-style-type: none"> - O que é ser solidário? - Ser solidário e voluntário é a mesma coisa? Ou ser voluntário é uma forma de prestar solidariedade?
Amor	Visualização de uma curta-metragem da Pixar designada: <i>Paperman</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o amor? - Que formas de amor conhecem?

O presente quadro reflete as dinâmicas e os indutores utilizados para introduzir cada valor, bem como as questões colocadas de modo a levar as crianças a refletir e orientar o próprio debate. Aplicados estes procedimentos, os dados recolhidos têm como base as dinâmicas e os recursos utilizados posteriormente, tais como: as propostas de trabalho e a caderneta dos valores. Assim, começamos por apresentar, interpretar e analisar os resultados provenientes das cinco intervenções realizadas na HC, tendo em consideração a respetiva ordem enunciada.

2.1.1. Propostas de trabalho

As propostas de trabalho eram realizadas após o debate e tinham como objetivo recolher as ideias das crianças acerca dos valores abordados, averiguando a compreensão destes por parte dos alunos.

Contudo, gostaríamos de destacar que não recolhemos todas as conceções das crianças, uma vez que no momento da HC, algumas das crianças iam para os ninhos (relativo ao Projeto Fénix mencionado na metodologia), sendo sempre inconstante o número de alunos.

Para facilitar a análise, procedemos a uma categorização de cada valor, agrupando as respostas por significados comuns. Como tal, começamos por apresentar as respostas dadas acerca do valor da verdade, recolhidas a partir da proposta de trabalho (Anexo 24), relativa ao valor mencionado.

Deste modo, podemos verificar na análise categorial (Anexo 25), que as crianças apresentam cinco conceções muito semelhantes, do que para elas é ser verdadeiro. Assim, temos alunos que para eles ser verdadeiro limita-se a ‘dizer a verdade’; para outros alunos ser verdadeiro é sinónimo de ‘ser honesto’, destacando exemplos concretos do dia a dia, como por exemplo: "quando partimos um vaso não podemos dizer que foram os outros, temos de ser honestos" (AM2) (transcrito da Análise Categorical do valor da verdade). Há crianças para as quais ser verdadeiro significa ‘dizer a verdade, mesmo quando magoa’; já para outras, implica ‘dizer a verdade para não prejudicar o outro’. A última posição refere que ser verdadeiro é ‘não dizer mentiras’, ou seja, ser verdadeiro reflete-se na ausência de mentiras.

Tendo como base estas repostas, bem como as ideias das crianças acerca do valor da verdade reveladas ao longo do debate é possível constatar que no global as crianças têm noção deste valor, conseguindo explicar através de casos reais. Para além disso, algumas das crianças foram mais longe revelando que é necessário ser verdadeiro para não prejudicar os outros que podem ser culpados por algo que não fizeram. Independentemente de magoar, é sempre importante contar a verdade e não mentir, revelando, desta forma, a noção de que a mentira é o oposto da verdade.

Segue-se o valor da amizade, em que tal como o caso anterior, as respostas foram recolhidas a partir da proposta de trabalho (Anexo 26), relativa ao valor indicado.

Através da análise categorial relativa ao valor da amizade (Anexo 27), podemos verificar que as respostas enquadram-se em quatro categorias. Deste modo, para determinadas crianças, a amizade significa ‘ajudar’; há crianças que especificam, referindo que a amizade é ‘ajudar quem está ferido’; outras referem que este valor é sinónimo de ‘respeito’; e ainda existem crianças que dizem que a amizade implica reciprocidade, como por exemplo: “se me ajudarem eu também ajudo” (GG7) (transcrito da Análise Categorical do valor da amizade).

Posto isto, é possível concluirmos que as crianças tinham diferentes noções acerca deste valor, estando relacionadas com as próprias vivências. Para determinadas crianças a amizade é sinónimo de ajudar o amigo, enquanto que para outras representa ajudar os amigos que de alguma forma se aleijaram. Já para os restantes alunos, a amizade implica respeito e também reciprocidade, ou seja, quando uma criança dá algo também tem de receber.

Posteriormente o valor abordado foi o da igualdade, em que tal como os casos anteriores, as respostas foram recolhidas a partir da proposta de trabalho (Anexo 28), relativa ao valor assinalado. De acordo com a análise categorial referente ao valor da igualdade (Anexo 29), é possível reconhecer cinco perceções muito idênticas. Há crianças para as quais o valor da igualdade significa ‘todos terem os mesmos direitos e deveres’; outras defendem a ideia anterior acrescentando outros factores, como a condição financeira e social, deste modo, referem que a igualdade representa ‘todos terem os mesmos direitos e deveres independentemente da condição financeira’ ou ‘todos terem os mesmos direitos e deveres independentemente da condição social’. Há ainda alunos que defendem que a igualdade é sinónimo de ‘todos terem as mesmas oportunidades’. A última perspetiva referida pelas crianças diz-nos que a igualdade significa ‘distribuir de forma equitativa’. Esta posição é equivalente à primeira, no entanto, estas crianças aplicam o conceito no quotidiano.

Todas as conceções referidas pelas crianças tiveram como base o debate orientado durante a HC, uma vez que a grande maioria das crianças manifestou desconhecer o significado de igualdade. As que conheciam defendiam a igualdade como um valor associado à partilha, à distribuição equitativa de algo. Após explicarmos o 13.º artigo da Constituição Portuguesa – Princípio da Igualdade, através de exemplos concretos, as crianças compreenderam o valor, revelando que entendiam a igualdade como o facto de

todos terem os mesmos direitos e deveres/oportunidades. Outras crianças destacaram os exemplos discutidos, referindo que a igualdade é todos terem os mesmos direitos e deveres, independentemente de serem ricos/pobres, ou serem filhos de alguém importante.

Desta intervenção destacamos ainda um aspeto interessante durante a realização da proposta de trabalho relativa ao valor da igualdade, em que foi solicitado que as crianças desenhassem um jogo de forma a incluir todas as crianças representadas na figura com necessidades educativas especiais. Através dos desenhos (Anexo 30) é possível constatar que a grande maioria das crianças desenhou o jogo da Boccia, pensando somente em incluir a criança com limitações motoras, uma vez que na turma têm a colega LM12 que tem a mesma limitação e é campeã no jogo mencionado.

Segue-se o valor da solidariedade, em que tal como os casos anteriores, as respostas foram recolhidas a partir da proposta de trabalho (Anexo 31), relativa ao valor indicado. Através da análise categorial respeitante ao valor da solidariedade (Anexo 32), podemos conferir que as crianças apresentam cinco conceções, do que para elas é ser solidário. Assim, temos alunos que para eles ser solidário significa genericamente ‘ajudar quem precisa’; para outros é sinónimo de ‘ajudar sem receber nada em troca; há alunos que defendem que ser solidário é ‘ser bom para os outros’; outros dizem que é ‘fazer boas ações’; e há ainda quem se preocupe com o ambiente e, como tal, defenda que ser solidário é ‘tornar o mundo num lugar mais limpo’.

Verificámos que durante a discussão sobre o valor da solidariedade, muitos dos alunos não conheciam o termo. Só após a leitura do livro referido anteriormente e após a nossa partilha pessoal, mostrando algumas fotografias acerca do voluntariado que realizámos, traduzindo-se numa das muitas formas de sermos solidários, as crianças ficaram a compreender melhor o significado de ser-se solidário. Assim, todas as respostas dadas pelas crianças na proposta de trabalho tiveram como base os diversos significados atribuídos à palavra solidariedade durante a discussão.

Gostaríamos ainda de referir que na proposta de trabalho relativa ao valor da solidariedade foi sorteado um desafio a cada criança (Anexo 33), com o objetivo de motivar à realização de boas ações/ações solidárias. A solidariedade é, sem dúvida, um dos valores de que mais necessitamos na nossa sociedade, uma vez que vivemos num mundo com grandes possibilidades, mas com uma cultura predominantemente não-

solidária. Destaco ainda o nosso exemplo pessoal de voluntariado como um factor que pode ter marcado algumas crianças, uma vez que determinados autores consideram que os valores são descobertos através do testemunho (Marques, 2003).

O último valor abordado foi o do amor, em que tal como os casos anteriores, as respostas das crianças foram recolhidas a partir da proposta de trabalho (Anexo 34), relativa ao valor mencionado.

Através da análise categorial respeitante ao valor do amor (Anexo 35), podemos verificar que as respostas enquadram-se em cinco categorias. Deste modo, para determinadas crianças o amor significa ‘duas pessoas gostarem-se mutuamente’; há crianças que revelam que o amor é ‘um sentimento que se expressa de várias formas, como por exemplo, em: “(...) carinho e (...) abraços” (MP15) (transcrito da Análise Categorical do valor do amor). No entanto, há crianças que definem o amor como ‘um sentimento abstrato’. Por último, determinados alunos defendem que o amor é o próprio ato de ‘receber amor da família’, já outros defendem que este valor reflete-se em ‘sentir amor pela família e por quem nos é mais querido’. Assim, é possível constatar que as crianças já tinham noções claras e semelhantes acerca deste valor, definindo o amor maioritariamente como um sentimento existente entre duas pessoas. As restantes conceções estavam relacionadas com as suas próprias vivências, maioritariamente associadas ao amor da família e às várias formas como o amor é manifestado, como por exemplo, a partir de abraços.

Concluindo a análise desta dinâmica, é possível afirmar que as respostas dadas ao longo do debate dos valores e nas propostas de trabalho realizadas revelam que as crianças compreenderam os valores abordados. Ainda que os alunos tivessem conhecimento prévio de valores como a verdade, a amizade e o amor, escutaram e aprenderam através da partilha dos colegas outras formas de ver estes valores. Relativamente aos valores da igualdade e da solidariedade em que as crianças tiveram logo a partida dificuldade em definir, os recursos utilizados, bem como os exemplos concretos facilitaram muito o entendimento.

Desta forma, é cada vez mais importante que as crianças aprendam valores, independentemente do processo de aprendizagem, é necessário apostar na educação moral, não só para prevenir comportamentos indesejáveis como é o caso, mas também para que as crianças no futuro consigam orientar a sua vida na relação com os outros.

2.1.2. Caderneta de valores

A Caderneta de Valores e os respectivos 7 cromos (Anexo 7) foram criados à imagem das caras felizes utilizadas nas tabelas de comportamento, como forma de recompensar e reforçar, neste caso, as boas ações realizadas ao longo da semana. Os 7 cromos correspondiam aos 7 valores, anteriormente referidos. Desta forma, o objetivo desta estratégia passava pelas crianças conseguirem colecionar todos os cromos, revelando, desta forma, que tinham realizado todas as boas ações propostas tendo em conta cada valor.

Assim, após a realização das propostas de trabalho, questionávamos a cada criança as razões pela qual merecia receber determinado cromo (correspondente ao valor abordado na semana anterior). Posto isto, apresentamos as respostas que foram possíveis recolher com rigor, seguindo a ordem relativa à abordagem dos valores.

Realçamos que tal como na dinâmica anterior, as respostas recolhidas são reduzidas não só devido ao factor já nomeado, como também face à dificuldade em transcrever com rigor as notas de campo. Para além disso apenas apresentaremos as respostas dadas aos cromos da verdade, da amizade, da igualdade e da solidariedade. O cromo do amor fora a professora titular que atribuiu na semana seguinte, tendo em conta que abordámos o valor do amor na última semana de Estágio III.

Desta forma, apresentamos inicialmente as justificações dadas à atribuição do cromo da verdade:

Aluno MR16: *Eu mereço porque parti um copo mas disse à minha mãe.*

(...)

Aluno MV13: *Tirei um boneco à minha irmã e disse que fui eu.*

(...)

Aluno ON18: *Eu deitei um pão ao lixo porque não quis comer e disse a verdade quando a professora perguntou, por isso até acho que mereço.*

(...)

Aluno JM9: *Eu bati no recreio ao LC10 e disse a verdade à funcionária quando ela perguntou. Fiquei com a consciência limpa!*

Nas justificações apresentadas podemos verificar que as crianças têm consciência que agiram de forma incorreta, no entanto, admitem o erro, dizendo a verdade. Destacamos o último caso, em que a criança faz uso da expressão ‘consciência limpa’ para manifestar o quanto ficou a sentir-se bem por dizer a verdade. Como tal, educar as

crianças para a verdade é fundamental para que estas percebam que quando dizemos a verdade por mais que possa magoar por termos agido incorrectamente, faz-nos sempre sentir melhor e tornarmos-nos melhores pessoas.

De seguida, apresentamos as razões dadas à atribuição do cromo da amizade:

Aluno LF11: *Eu mereço porque quando o meu amigo RP19 aleijou-se, eu ajudei-o.*

(...)

Aluno LC10: *Eu fui amigo porque desculpei o JM9, depois de ele me ter batido.*

(...)

Aluno DM5: *Eu mereço o cromo da amizade porque emprestei os meus brinquedos ao JM9.*

Relativamente às razões apresentadas em relação ao cromo da amizade podemos constatar que a primeira justificação vai ao encontro da definição de amizade apresentada nas propostas de trabalho: ‘ajudar quem está ferido’. Para além desta, duas outras justificações e formas de ver a amizade surgem, revelando que a amizade é também ‘perdoar quem nos magoa’ e ‘partilhar o que é nosso com os outros’. Assim, mesmo verificando que nestas idades as crianças apenas sentem umas pequenas aproximações com a amizade, uma vez que é um valor que se desenvolve de forma paralela à evolução do ser humano, devemos começar a educar este valor desde tenras idades.

Face à atribuição do cromo da igualdade, revelamos as justificações apresentadas pelas crianças:

Aluno MV13: *Eu acho que mereço porque vi um menino escuro com pernas estranhas e não gozei.*

(...)

Aluno MR16: *Eu mereço porque o RP19 chamou a LM12 de deficiente e eu disse para não fazer isso.*

Tendo em conta as respostas reveladas, surge aqui uma nova conceção de igualdade que se traduz no ‘respeito pelas diferenças dos outros’, especificando o respeito por crianças de outra raça e crianças com necessidades educativas especiais.

É cada vez mais importante educar para o valor da igualdade, porque infelizmente a discriminação ainda subsiste nas práticas sociais, quer seja, com base nas razões ideológicas, raciais, linguísticas, entre muitas outras.

Por último, apresentamos as razões dadas à atribuição do cromo da solidariedade:

Aluno SL20: *Eu acho que mereço porque dei uma moeda a um pobre.*

(...)

Aluno MP15: *Uma menina aleijou-se e eu levei-a à D.^a F. (auxiliar de ação educativa), por isso acho que mereço o cromo da solidariedade.*

(...)

Aluno JM9: *Eu mereço porque ajudei a minha mãe a lavar a loiça e não vi TV a seguir.*

(...)

Aluno MV13: *Eu dei um beijinho à minha mãe quando ela me disse que não tinha ninguém que a amasse. Mas eu amo-a!*

(...)

Aluno MR16: *Dei um abraço aos meus pais quando eles estavam a discutir.*

Relativamente às razões expostas em relação ao cromo da solidariedade é necessário referir que todas tiveram como base as boas ações sugeridas na proposta de trabalho referente a este valor, voltando a relembrar que as ações foram sorteadas pelos alunos. Deste modo, todos os alunos a quem foi proposto um desafio cumpriram, apresentando essa razão como prova de merecimento do cromo da solidariedade. Assim, envolver os alunos na prática de solidariedade é uma das estratégias para criar hábitos morais nas crianças (Estanqueiro, 2010).

Os valores da compreensão e da disciplina foram, posteriormente, abordados pela professora titular, tendo nós deixado a planificação para que a docente pudesse finalizar o projeto. Concluindo a análise desta dinâmica, é possível afirmarmos que as crianças presentes ao longo da HC justificaram sempre de forma consciente as razões pelas quais mereciam os cromos. Por sua vez, as justificações traduziram-se sempre em boas ações congruentes com a forma de pensar os valores. Contudo, é necessário ter a consciência que não é uma hora por semana a falar acerca de valores que vai fazer com que as crianças aprendam/adquiram ou identifiquem-se com eles; ou que vai ajudar na construção da identidade, uma vez que este processo tem origem durante a socialização e não, na consciência individual (Silva, 2008); ou ainda que vai contribuir para a reflexão sobre o próprio comportamento e como tal prevenir hipotéticos conflitos. É, sem dúvida, uma contribuição, no entanto, mais do que se criarem momentos específicos, há que pensar no currículo centrado em valores, tendo a consciência que se educa mais pela pessoa que se é do que por aquilo que se ensina (Estanqueiro, 2010).

2.2. O olhar dos alunos sobre a HC

Procurámos o ‘olhar’ dos alunos na análise de conteúdo realizada ao inquérito por entrevista aplicado, utilizando os mesmos critérios de seriação e análise referidos na análise das entrevistas das AT e dos conflitos.

Tendo como base o guião de entrevista em anexo (Anexo 20), vamo-nos focar apenas na análise da questão realizada acerca das HC. Destacamos ainda que as respostas dos alunos procuram reforçar a utilidade deste dispositivo.

Relativamente à questão colocada: ‘Na Hora do Cidadão falámos de valores como a verdade, amizade, a igualdade, a solidariedade e o amor? O que acharam? E porquê?’, os alunos responderam globalmente que tinham gostado e que tinham aprendido muito, especificando determinados valores, tal como demonstramos nas seguintes evidências: “foi giro e aprendi muito com o valor da solidariedade” (AM2); “achei que foi bom, porque temos de aprender a ajudar os outros” (CR4); e “achei que foi fixe, porque aprendemos novos valores que não conhecíamos, como o da igualdade” (MV13). A grande maioria das respostas foi ao encontro dos valores abordados que as crianças ainda não conheciam o significado, como a igualdade e a solidariedade.

2.3. O olhar da professora sobre a HC

Procurámos também o ‘olhar’ da professora titular colocando a mesma questão, ao que respondeu: “Foi bom porque acho que deu uma certa continuidade ao projeto do Xavier do ano passado. Mas sinto que eles até sabem, mas depois não aplicam. Mas de alguma forma há-de tocar-lhes”. Desta forma a professora titular revela algo que também foi sentido por nós ao longo do projeto, por mais que certas crianças tenham noção do que é certo e do que é errado, nem sempre na prática o demonstram, optando pelas atitudes incorrectas repetidamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do relatório de investigação voltamos a lembrar as questões de investigação elaboradas:

- i. De que forma as AT contribuem para a melhoria das relações interpessoais?
- ii. Em que medida a criação de um espaço designado a HC pode contribuir para a reflexão/prevenção de conflitos?
- iii. De que forma as AT aliadas à HC constituem dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos?

Sublinhamos ainda que o nosso principal objetivo passou por compreender de que forma a aplicação dos dispositivos das AT e da HC contribuiria para a prevenção e/ou mediação de conflitos entre as crianças.

Obviamente que as conclusões aqui enunciadas não são definitivas, nem tão pouco generalizáveis, uma vez que este estudo foi feito num contexto pequeno com um número muito restrito de alunos. Desta forma, apresentaremos apenas algumas linhas conclusivas relativamente aos resultados obtidos no decurso do projeto de investigação e tendo igualmente em consideração a discussão teórica em torno destas problemáticas.

Em função do objetivo e das questões de investigação colocadas e, posteriormente, à análise de dados, constatámos que as AT e a HC são dois dispositivos que bem orientados e integrados no quotidiano das crianças, podem levar à criação de um ambiente propício à cooperação, reflexão, diálogo, bem como à mediação e consequente prevenção dos conflitos.

Sendo a escola um lugar não só de aprendizagem mas também de convivência social, tem o dever de oferecer aos seus alunos “(...) não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos” (Lopes et al., 2001, p. 11). Neste sentido, aplicámos os dois dispositivos mencionados, com o intuito de proporcionar os meios adequados para a resolução de conflitos de forma pacífica e até mesmo de prevenir que os mesmos e outros semelhantes voltassem a acontecer.

Inicialmente destacamos as conclusões retiradas da utilização das AT, tendo em conta a primeira questão: “De que forma as AT contribuem para a melhoria das relações interpessoais?”.

Ao falarmos das AT temos implicitamente de abordar os recursos e dinâmicas envolvidos na sua realização, para conseguirmos dar uma resposta mais completa à questão suscitada no início do projeto.

Relativamente às tabelas de comportamento podemos concluir que foi uma estratégia que ajudou na regulação do comportamento das crianças, ou seja, a autoavaliação do comportamento, bem como a consequente atribuição dos símbolos levaram as crianças a refletir acerca das suas atitudes, ajudando na tomada de consciência entre o que é certo e o que é errado. Apesar de, muitas das vezes, as crianças terem demonstrado que até tinham um perfeito discernimento em relação a estas duas ideias, no momento dos conflitos agiam com impulsividade sem ponderar as suas atitudes. A própria professora titular manifestou esta opinião durante uma das questões colocadas na entrevista, referindo o motivo pelo qual nem todos os alunos conseguiam resolver os conflitos: “(...) outros não conseguem porque deixam de pensar durante o conflito, esquecem-se do que é correto”. Ainda assim houve uma melhoria pequena mas significativa, na medida em que uma das crianças (JM9) que estava mais envolvida nos conflitos, agindo regularmente com violência física, revela que uma das aprendizagens que a AT trouxe foi o facto de ajudarem “(...) a pensar antes de bater”. Desta forma, podemos concluir que a reflexão é um método positivo utilizado na procura do que é certo. Tal como já referimos, anteriormente, Marques (2003) defende esta conceção ao referir que “(...) a procura da Virtude e do Bem é um processo inacabado que associa reflexão, prática e treino, até que a disposição para a prática do Bem se torne um hábito que se pratica naturalmente (...)” (p. 63).

Por outro lado as tabelas de comportamento estando na base da eleição da mesa das AT permitiram que as crianças exercitassem a democracia numa sociedade em miniatura, a turma. Através da experiência do voto secreto e do voto à vista, foi atribuída relevância à escolha de cada aluno individualmente. Contudo, a democracia não pode ser encarada como uma prática pontual, “(...) é necessário integrá-la no dia-a-dia, a fim de rotinar comportamentos, ou seja encará-la como um método habitual de agir em sociedade” (Carmo, 2014, p. 169). Desta forma, o professor titular tem um papel preponderante na envolvência da escola e das famílias na educação moral dos alunos.

Já os DT foram um dispositivo muito importante na condução das AT, tendo em conta que neles estavam registadas as ocorrências das crianças. O facto de os alunos registarem os conflitos suprimiu de forma gradual o número de queixas orais proferidas pelas crianças. Para além disso, esta dinâmica também ajudou a baixar a tensão vivida no momento do conflito, dada a separação temporal entre o momento da escrita e o momento do debate na AT, onde tal como Nóvoa et al. (2015) menciona, no Diário de Turma “(...) se lerá e debaterá com distanciação emocional e em melhores condições para a tomada de consciência e a resolução participada dos problemas suscitados” (p. 572). Acrescentamos ainda que os DT foram úteis na planificação, bem como no desenvolvimento da escrita nas crianças. Apesar de não ser uma utilidade relevante para os objetivos traçados no nosso relatório, trouxe uma mais valia para o desenvolvimento curricular da turma.

A partir das ocorrências registadas nos DT foi possível constatar a principal utilidade atribuída pelas crianças, estando na base do nosso trabalho. Desta forma, podemos concluir a partir dos resultados obtidos que o tipo de ocorrências redigidas enquadram-se nas «Competências sociais e Cidadania», verificando-se gradualmente um declínio na quantidade de conflitos e um aumento das ocorrências positivas. Assim, é possível constatar que as crianças começaram a relativizar ou a resolver os conflitos entre si. Para além disso, também começaram a valorizar mais as relações com os colegas, revelando esta ilação durante a questão realizada no momento das entrevistas, relativamente às aprendizagens que as AT trouxeram, afirmando o aluno ON18 que: “Aprendi que é mais importante a amizade do que os conflitos, devemos continuar com a amizade e não escrevermos nunca mais os conflitos”.

Por último, as atas foram também, um dos dispositivos utilizados durante as AT, no entanto, no nosso entender não conseguimos utilizar/passar as potencialidades deste recurso, uma vez que é um meio utilizado para assumir os compromissos entre as crianças durante a resolução dos conflitos. Contudo, o facto de voltarem a acontecer repetidamente o mesmo tipo de conflitos entre as mesmas crianças, leva-nos a concluir que este recurso não foi assumido com a importância e formalidade que deveria ter tido.

Posto isto, podemos reconhecer o papel das AT na melhoria das relações interpessoais, uma vez que esta dinâmica promove “(...) espaços de cidadania ativa onde as questões e problemas reais da turma (...) são tratados no sentido da sua

superação e prevenção” (2007, p. 109). Sendo possível, graças ao processo da mediação que favoreceu “(...) a auto-regulação, através da busca de soluções autónomas e negociadas” (Uranga, 1998, citado por Seijo, 2003, pp. 5-6). Este crescente desenvolvimento da autonomia na resolução de conflitos é evidente nas ocorrências apagadas ao longo dos DT, como também nas respostas dadas durante as entrevistas relativamente à forma como as crianças resolviam os conflitos, referindo estas através de: “(...) uma conversa” (SL20) ou “(...) pedindo desculpa” (DM5).

De seguida, apresentaremos as conclusões retiradas da criação do espaço a HC, tendo em conta a segunda questão feita: “Em que medida a criação de um espaço designado a Hora do Cidadão pode contribuir para a reflexão/prevenção de conflitos?”.

Com base nos resultados obtidos durante a aplicação da HC, bem como das respostas dadas às entrevistas, é possível concluir que este dispositivo foi útil, na medida em que levou as crianças a refletir sobre os seus comportamentos/atitude que, nem sempre estão em conformidade com a identidade ou maneira de pensar dos alunos.

Assim, dos valores refletidos com as crianças, a maioria apenas revelava desconhecimento do significado de dois valores (igualdade e solidariedade), contudo, depois de entenderem, souberam aplicar todos os valores no seu dia a dia, sendo representados pelas justificações dadas na obtenção dos cromos para a Caderneta dos Valores. Este recurso, por outro lado, foi um incentivo à prática de bons comportamentos.

Por sua vez os comportamentos/atitude estão assentes nos valores que as crianças aprendem, valores esses que ajudam na construção identitária. Como tal é importante ajudar os alunos a incorporarem hábitos, ou seja, incentivar a uma disposição natural, para optar pelo respeito a valores básicos. Os hábitos são adquiridos através da prática, neste sentido gostaríamos de evidenciar os desafios/incentivos lançados todas as semanas relativamente aos valores abordados e tendo como objetivo a aquisição dos cromos. Esta rotina foi importante não só no reconhecimento/descoberta do próprio indivíduo como também ajudou na relação com os outros, uma vez que os desafios envolviam obrigatoriamente a ligação com os outros. Desta forma, podemos afirmar que os “(...) os valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões para que não sucedam

incongruências entre atitudes e acções que possam pôr em risco a saúde mental” (Sousa, 2001, citado por Marques, p. 15).

Temos dados para podermos concluir que a HC foi um espaço que possibilitou a reflexão sobre a forma de ser de cada criança, bem como da sua relação com os outros. Aliás temos evidências como o caso do aluno JM9, já referido. Contudo, não temos evidências que nos permitam afirmar que a HC possibilitou a prevenção de conflitos, face ao menor tempo dedicado a este dispositivo.

No entanto, podemos afirmar que “(...) o bom exemplo é a melhor lição” (Estanqueiro, 2010, p. 108), ou seja, as atitudes, principalmente, dos adultos são reproduzidas pelas crianças, sendo entendidas por estas como um modelo a seguir. Como por exemplo, ao termos mostrado o voluntariado feito durante a abordagem do valor da solidariedade, levou mais tarde, a algumas crianças nos confessarem em particular que tinham ajudado determinadas pessoas ou até mesmo que tinham recolhido alimentos pelos escuteiros para ajudar quem mais precisasse.

Contudo, o papel dos professores, da escola e até das próprias famílias torna-se ingrato, na medida que os valores por estes preservados “(...) são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade” (Perrenoud, 2002, p. 13). Ainda assim, é importante persistirmos e não desistirmos de levar as crianças a aprender determinados valores, pois tal como a professora titular referiu “(...) de alguma forma há-de tocar-lhes”.

Relativamente à aliança entre os dois dispositivos criados, AT e HC, apresentaremos as conclusões retiradas, tendo em conta a última questão feita: “De que forma as AT aliadas à HC constituem dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos?”.

Após termos apresentado o papel de ambos os dispositivos ao longo do projeto de investigação, podemos afirmar que na HC, apesar de não termos dados para constatar o seu papel na prevenção de conflitos, podemos verificar que este dispositivo foi importante na reflexão sobre os valores individuais de cada criança, evitando, posteriormente, as consequências nefastas dos conflitos, como por exemplo: a agressividade verbal e física. Ainda assim, tal como Beltrão & Nascimento (2000) defendem não basta a simples reflexão sobre os valores, é necessário “a reflexão sobre

os seus valores, no confronto com os dos outros (...)", permitindo, desta forma, "(...) analisar as suas próprias opções e integrá-las nas vivências e escolhas pessoais, de um modo coerente e duradouro" (pp. 54-55).

Apesar de ambos os dispositivos se terem revelado úteis e significativos na melhoria das relações entre as crianças, destacamos de forma consciente que não são apenas estes dois momentos semanais que irão educar os alunos *para e na* cidadania. É necessário um trabalho bem mais envolvente com toda a comunidade educativa, "(...) desenvolvendo acções coerentes com as metas expressas no currículo e que, ao darem voz a experiências e saberes diversificados, criam condições para uma educação orientada por princípios democráticos" (Leite & Rodrigues, 2001, p. 24).

Já as AT foram dispositivos importantes na mediação dos conflitos, no entanto, muitos dos conflitos, nomeadamente com as crianças com comportamentos inadequados repetirem-se, desta forma, podemos concluir que as Assembleias de Turma não ajudaram na prevenção de conflitos ou que face à quantidade de AT realizadas, o tempo foi pouco para verificar uma evolução.

Acrescentamos ainda que o processo da mediação durante as AT também foi útil para nós, na medida em que permitiu "(...) entender o modelo de professor que transportamos dentro de nós e, deste modo, o tipo de educação que queremos transmitir" (Jares, 2002, p. 151). E, sem dúvida, que a educação que pretendemos transmitir passa por sensibilizar não só os alunos mas também toda a comunidade educativa para uma educação *para e na* cidadania, aliada a uma educação democrática que permita o desenvolvimento de cidadãos livres, críticos, conscientes, autónomos e com valores.

Antes de finalizarmos este estudo, cientes de que muito haveria ainda a pesquisar e a analisar neste âmbito das Assembleias de Turma e da Educação para a Cidadania, como dispositivos de mediação e prevenção, fomos levados a apontar algumas limitações a este estudo. Neste sentido, podemos identificar como limitação o facto de o tempo ter sido limitado, condicionando algumas intervenções. E também o facto de se ter estudado apenas uma turma, orientada por uma professora titular, num determinado contexto, pelo que é necessário acautelar quaisquer generalizações a outros alunos e a outros contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social em Idade Escolar - Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Tese de Mestrado em Psicologia - Especialização em Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Apple, M.; Beane, J.; (orgs.). (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Belchior, M. (2007). Uma oficina de Formação no M.E.M. (S. Niza, Ed.) *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5.^a série(n.º 31).
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação - um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. C. Silva, & M. A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-Educativa - perspectivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal Editores.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cabral, R. F. (2003). A Construção da Escola Cidadã. In J. d. Ferreira, C. Estevão, & (org.), *A Construção de uma Escola Cidadã - público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Caetano, A. P. (2007). Complexidade e Mediação Socioeducativa nas Assembleias de Turma. *Revista Diálogo Educacional*, 7(n.º 22), 67-80.

Caetano, A. P. (2007). Mediação de Conflitos - o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(41), 101-118.

Cardona, M. J. (coord.); Nogueira, C.; Vieira, C.; Piscalho, I.; Uva, M; Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania no século XXI - Trilhos de Intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.

Chrispino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação política pública Educativa*, 15(n.º 54), pp. 11-28.

Costa e Silva, A. M.; Moreira, M. A. (org.). (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa - perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.

Costa, M. C. (2006). A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista Histedbr on-line*(23), 26-31.

Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores - A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes - como formar jovens felizes e inteligentes* (1.ª ed.). Lisboa: Editora Pergaminho.

Czeresnia, D. (2003). O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. *'The concept of health and the difference between promotion and prevention'*, pp. 39-53.

Delors, J., Mufti, I. A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (1.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.

Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: constructive and destructive processes. 1-32; 349-400. (A. u. Oliveira, Trad., & F. S. Mendes, Compilador) New Haven and London: Yale University Press.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. O. (1998). *Psicologia das Relações Interpessoais* (2.^a ed., Vol. I). Lisboa: Edições Rumo, Lda.
- Ferreira, J. da S.; Estevão, C. (org.). (2003). *A Construção de uma Escola Cidadã - público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Figueiredo, C. C. (2005). Formação Cívica - E agora, um tempo para reflectir? In C. Carvalho, F. Sousa, J. Pintassilgo, & (org.), *A educação para a cidadania - como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Filho, H. C.; Ferreira-Borges, C. (coord.). (2009). *Violência, Bullying e Delinquência - gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições.
- Flores, M. A.; Simão, A. M. V. (org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista da Escola Moderna*, 5.^a série(n.º 5), 5-12.
- Fonseca, E. N. (2008). Recomendações para a criação de programas de nova educação do carácter. In R. Marques, *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1998). MEM - Trinta Anos de Resistência numa Cultura Buocrática. *Revista da Escola Moderna*, 5.^a série(n.º 3), 19-22.
- Formosinho, J. (2003). Construir uma Escola Cidadã. In J. d. Ferreira, C. Estevão, & (org.), *A Construção de uma Escola Cidadã - público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.

Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 36(5.ª série).

Gohn, M. G. (1992). *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. Á. (2003). *No Coração da Escola - Estórias sobre a Educação*. Porto: ASA Editores.

Guerra, Miguel Santos (coord.). (2005). *Aprender a conviver na escola* (1.ª ed.). Porto: ASA Editores.

Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito - guia de educação para a convivência* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, C., & Rodrigues, L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

Leleux, C. (2006). *Educar para a Cidadania* (1ª ed.). Gaia: Edições Gailivro.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, G. (coord.); Mendes, Madalena; Guião, Joana; Roque, Helena; Ferreira, Carla; Marques, Lina; Ucha, Luísa; Mendes, Maria Rosário;. (2001). *Educação para os direitos humanos: guia anotado de recursos* (1ª ed.). Lisboa: CCPES, DEB, DES, IIE (coord.ed.).

Madec, A., & Murard, N. (1998). *Cidadania e Políticas Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Marques, R. (2000). *O Livro das Virtudes de Sempre*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marshall, T. H. (1967). Cidadania e classe social. In T. H. Marshall, *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zhar Editores.
- Matos, J. F. (2005). Educar para a cidadania hoje? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo, *A educação para a cidadania - como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos em cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. (. Pintassilgo, *A educação para a cidadania - como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. R. (2005). *História da Educação: uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A., Tavares, E., & Abreu, B. (2005). Aprender no dia-a-dia a cidadania. In C. Carvalho, F. d. Sousa, & J. (. Pintassilgo, *A educação para a cidadania - como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em Contexto Escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*(n.º 1), 43-56.
- Movimento da Escola Moderna. (n.d.). Oficina de formação para a iniciação ao modelo - material de apoio à formação - Jardim de Infância. *Organização da Sala de Aula*, 11-18. Movimento da Escola Moderna.

- Neto, A.; Nico, J.; Chouriço, J. C.; Costa, P.; Mendes, P.; (org.). (2003). *Didácticas e Metodologias de Educação - percursos e desafios*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 3.^a série(n.º1), 27-30.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Inovação*(11), 1-26.
- Niza, S. (14 de fevereiro de 2005). A educação vista como uma estrutura democrática participada. *A Página da Educação*. (R. J. Costa, Entrevistador)
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2001). Educar para uma Cidadania Activa: (Re)Pensar o Papel dos Professores. In B. D. Silva, & L. Almeida (Ed.), *VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. II*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Noronha, Z., & Noronha, M. (1992). *Escola, Conflitos - Como evitá-los? Como geri-los?* Lisboa: Escolar Editora.
- Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ó, J. R. do; (org.). (2015). *Sérgi Niza: escritos sobre educação* (2^a ed.). Lisboa: Tinta da China Edições.
- Oliveira, A. M. (2009). A mediação sociocultural: o caminho percorrido. In A. C. Silva, & M. A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-Educativa - perspectivas teóricas e práticas* (pp. 91-100). Porto: Areal Editores.
- Oliveira, L.; Pereira, A.; Santiago, R. (org.). (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (julho/dezembro de 2000). A Educação para a Cidadania: o espaço curricularmente adiado. *TEIAS*(2), pp. 99-133.
- Pereira, S. (2005). Em torno da cidadania na sala de aula. In C. Carvalho, F. d. Sousa, & J. (. Pintassilgo, *A educação para a cidadania - como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Pessoa, A. P. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Área de História da Educação/ Educação Comparada, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pintassilgo, J. (2007). O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português. In M. d. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo, *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora.

Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania - teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (setembro/dezembro de 2014). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, XIV(3), pp. 12-31.

Roa, P. G. (2003). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. (S. Niza, Ed.) *Escola Moderna*(5^a série), 56-70.

Sanches, M. de F. Chorão (org.); Seiça, Aline; Bettencourt, Ana Maria; Veiga, Feliciano; Davies, Ian; Pintassilgo, Joaquim; Cortesão, Luiza; Mogarro, Maria João; Ricardo Vieira ;. (2009). *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.

Santo, J. E., & Pires, J. (2001). Influência dos Métodos Pedagógicos no Desenvolvimento Moral da Criança. *Escola Moderna*, 5.^a série(n.º 12).

Santos, L. C. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa: Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Ciências da Educação, Lisboa.

Santos, M. M. (2005). *A Formação Cívica no Ensino Básico - Contributos para uma Análise da Prática Lectiva* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.

- Sarramona, J. (1993). *Como entender e aplicar a democracia na escola* (1.^a ed.). Lisboa: Plátano - Edições Técnicas.
- Seijo, J. C. T. (coord.). (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - manual para formação de mediadores*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 5.^a série(35), 5-51.
- Silva da Cunha, P. F. (1999). *Tese Doutoral - Estratégias e Táticas em Negociação: para um modelo de eficácia negocial*. Universidade de Santiago de Compostela - Faculdade de Psicologia , Departamento de Psicologia Social e Básica , Santiago de Compostela.
- Silva, M. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola - Encontros e Desencontros* . Lisboa: Edições Colibri.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trillo, F. (coord.). (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1996). *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.
- Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 12(5.^a série), 5-19.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente - Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral - Uma educação holística para o séc. XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Documentos oficiais e legislação consultada:

Despacho normativo n.º 20/ 2012, de 3 de outubro. [Consultado a 14 de junho de 2016]. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf

Projeto Educativo do Agrupamento Nun' Álvares (2014/2017). [Consultado a 14 de junho de 2016]. Disponível em:

<http://www.aenunalvares.edu.pt/images/Documentos/Projeto%20Educativo.pdf>.

Decreto-Lei 22, de outubro de 1910. [Consultado a 19 de julho de 2016]. Disponível em: <http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2006/09/decreto-22-10-1910-pt.pdf>

Lei Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86, de 14 de outubro. [Consultada a 20 de julho de 2016]. Disponível em:

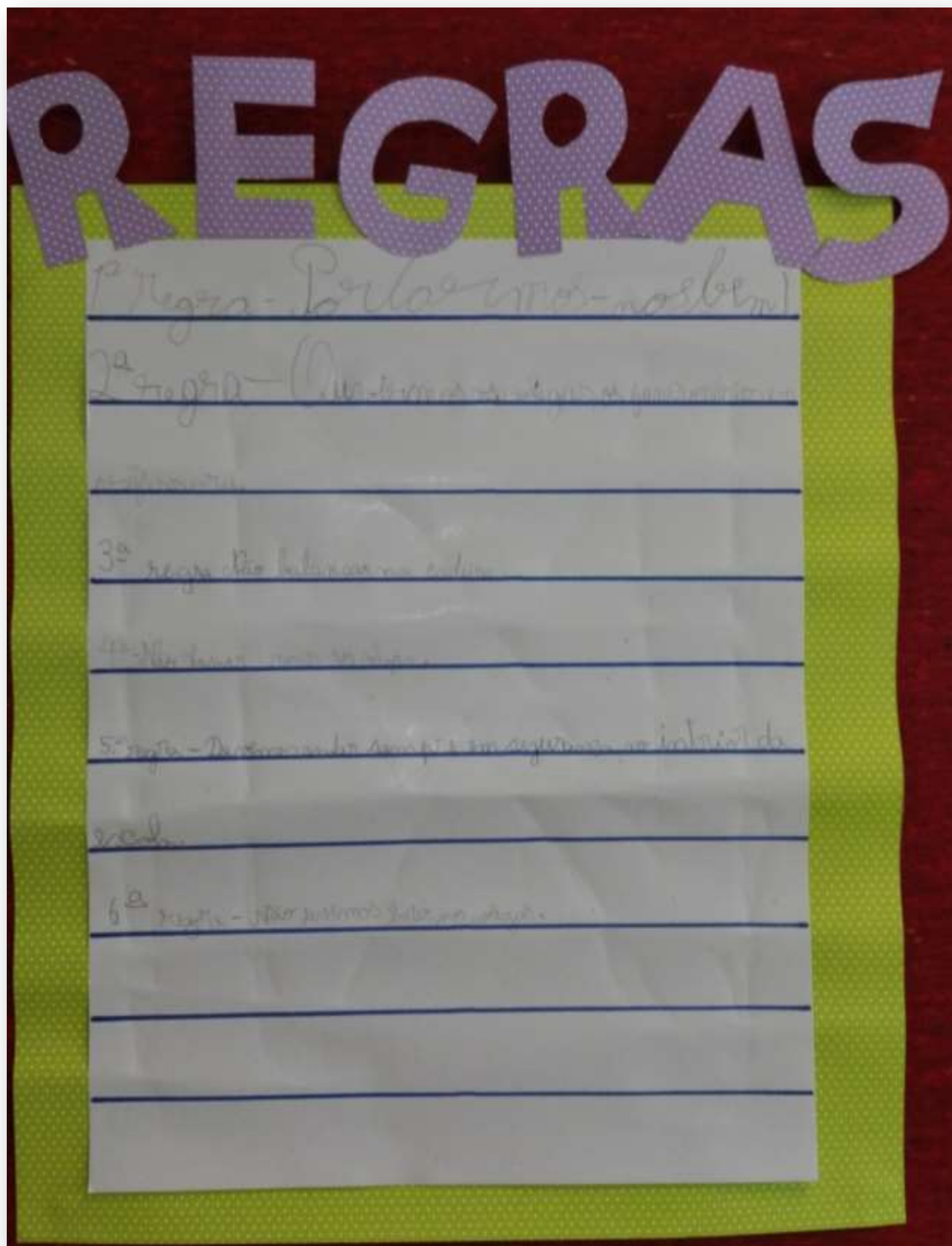
http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=lei_velhas&nversao=1&so_miolo

Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto. [Consultado a 20 de julho de 2016]. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc179.pdf>

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. [Consultado a 22 de julho de 2016]. Disponível em: http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6_2001.pdf

Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho de 2012. [Consultado a 22 de julho de 2016]. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf

Educação para a Cidadania – Linhas orientadoras (atualizado pela Direção-Geral da Educação em novembro de 2013). [Consultado a 25 de julho de 2016]. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf



A Assembleia de Turma do 2.º ano decidiu aprovar o seu Regimento, nos seguintes termos:

COMPOSIÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ASSEMBLEIA DE TURMA

Artº 1.º

Composição

1 – A Assembleia Turma é composta por 21 elementos, sendo:

- a) 18 alunos;
- b) 1 professora;
- c) 2 estagiárias (até janeiro de 2016).

Artº 2.º

Reuniões da Assembleia de Turma

1 – A Assembleia de Turma só pode funcionar quando estiver presente a maioria dos alunos.

2 – A Assembleia de Turma reúne uma vez por semana.

Artº 3.º

Mesa da Assembleia de Turma

1 – Para a condução das reuniões será constituída uma mesa, composta pelo (a) Presidente, pelo (a) Vice-presidente e pelo (a) secretário (a).

2 – A mesa é eleita semanalmente.

3 – A forma de eleição é a partir do voto secreto, com base nos nomeados eleitos a partir da Tabela do Comportamento.

Artº 4.º

Presidência das reuniões

1 – O Presidente da Assembleia será substituído nas suas funções, em caso de ausência, pelo Vice-Presidente.

Artº 5.º

Atas das reuniões

1 - As atas das reuniões são redigidas pelo secretário com o auxílio de uma das estagiárias.

2 – As atas devem ser lidas no final da reunião da Assembleia, a fim de serem aprovadas por todos os alunos e assinadas pelos representantes da mesa da Assembleia de Turma.

Artº 6.º

Participação de outros membros

1 – Podem ainda ser convidados a participar outros elementos (professores e alunos de outras turmas) que a Assembleia de Turma entenda por conveniente, sem direito a voto.

Artº 7.º

Processo de Decisão

1 – As decisões são discutidas e votadas por todos os membros da Assembleia;

2 – As decisões são tomadas a partir de voto secreto ou voto aberto (colocando o braço no ar), sendo exclusivamente, aprovadas pela maioria dos votos;

3 – É exigida a maioria absoluta dos membros da Assembleia, nas votações sobre:

- a) A aprovação do regimento pelo qual a Assembleia se rege;
- b) A eleição do Presidente da Assembleia, do Vice-presidente e do Secretário;
- c) A aprovação, das propostas de alterações de regimento e das regras utilizadas;
- d) Em caso de empate das votações, o Presidente tem voto para decidir.

Artº 8.º

Objeto das Deliberações

1 – Só podem ser objeto de decisões, os assuntos incluídos no Diário de Turma, salvo se, no início da reunião, a maioria dos alunos da Assembleia considerar adequada a inclusão de outros assuntos.

EXERCÍCIO DAS COMPETÊNCIAS DA ASSEMBLEIA DE TURMA

Artº 9.º

Exercício das competências da Assembleia de Turma

1 – Compete à Assembleia de Turma:

- a. Eleger o Presidente, o Vice-Presidente e o Secretário;
- b. Aprovar as propostas de alterações do Regimento ou das Regras;
- c. Dar opinião (argumentos) em relação à ordem de trabalhos que fazem parte do Diário de Turma.

Artº 10.º

Exercício das competências do (a) Presidente da Assembleia de Turma

1 – Compete ao (à) Presidente da Assembleia:

- a. Declarar abertura e o encerramento da Assembleia;
- b. Conduzir a Assembleia, tendo em conta a ordem de trabalhos, intervindo sempre que achar necessário;
- c. Assinar as atas no final de cada Assembleia;
- d. Responsabilizar-se por dar um bom exemplo.

Artº 11.º

Exercício das competências do (a) Vice-Presidente da Assembleia de Turma

1 – Compete ao (à) Vice-Presidente da Assembleia:

- a. Auxiliar o Presidente no desenrolar da Assembleia;
- b. Substituir o Presidente caso este não esteja presente;
- c. Assinar as atas no final de cada Assembleia;
- d. Responsabilizar-se por dar um bom exemplo.

Artº 12.º

Exercício das competências do (a) Secretário (a)

1 – Compete ao (à) Secretário (a):

- a. Escrever as atas durante a Assembleia e assinar no final, após ler à turma;
- b. Responsabilizar-se por dar um bom exemplo.

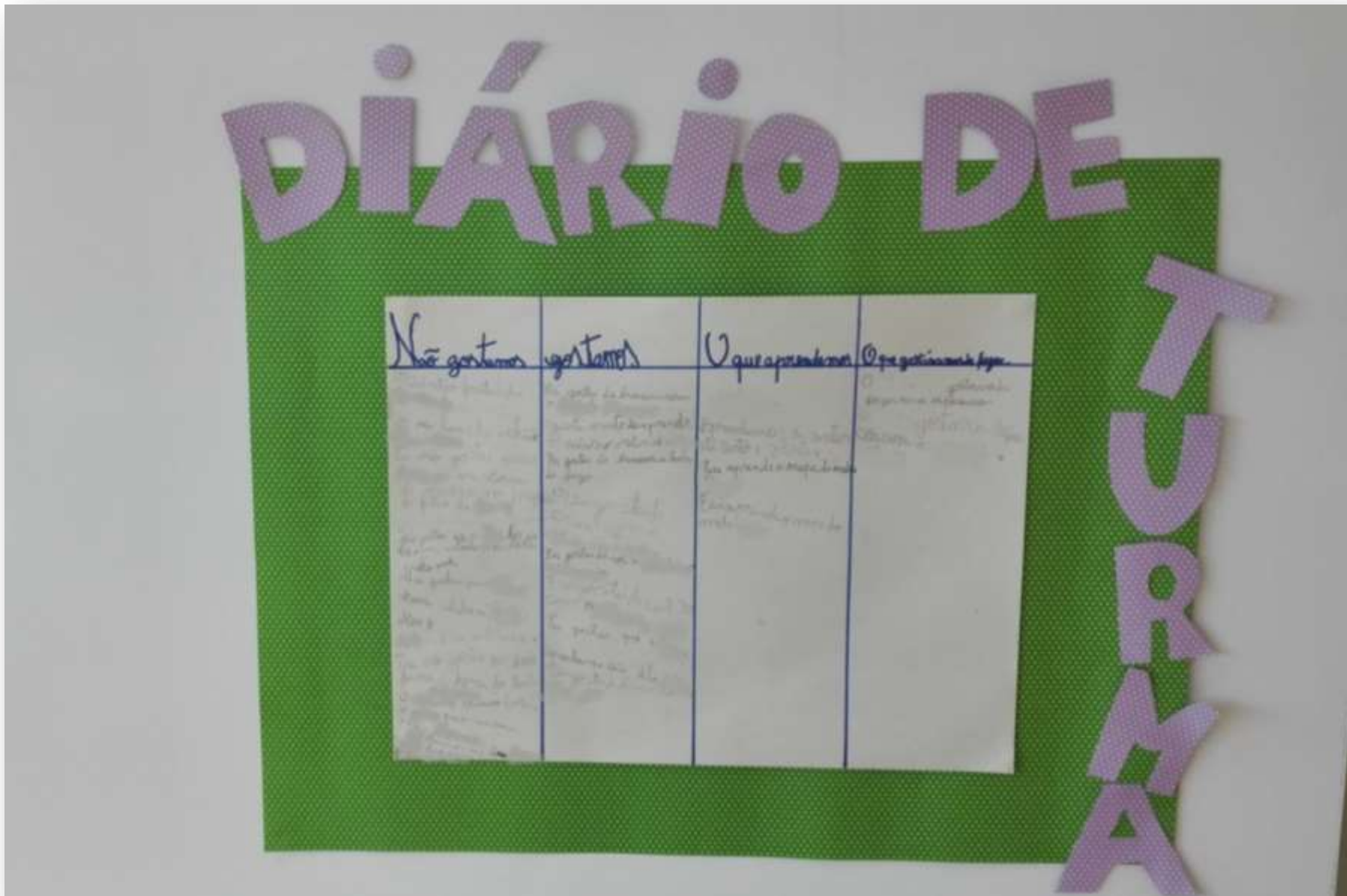


Tabela do Comportamento – Semana de 7 a 11 de dezembro									
Nomes dos alunos/Dias da semana	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	Sábado	Domingo	Assinatura do Presidente	Assinatura da Professora
AC1									
AM2									
AA3									
CR4									
DM5									
DC6									
GG7									
JM8									
JM9									
LC10									
LF11									
LM12									
MV13									
MB14									
MP15									
MR16									
OG17									
ON18									
RP19									
SL20									

TABELA

[illegible]

Portei-me bem!

Podia ter-me portado melhor!



Nettsa e



Nome: _____

novembro de 2015	Tabela do Comportamento						
	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira	Sábado	Domingo
							1
	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29
	30						

novembro de 2015

Tabela do Comportamento


2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	Sábado	Domingo
						1
 2	 3	 4	 5	 6	7	8
 9	 10	— 11	— 12	 13	14	15
 16	 17  10	 18	— 19	 20	21	22
 23	 24	 25	 26	— 27	28	29
 30						



Portei-me bem!

— Podia ter-me portado melhor!



Retira a 

Ata da Assembleia de Turma

Ano:_____ Turma:_____

No dia___ do mês_____do ano de_____pelas _____ horas, a assembleia de turma discutiu os seguintes assuntos:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Sem mais nada a acrescentar, dá-se por encerrada a sessão.

Data: ____/____/____

O (A) Presidente:_____

O (A) Vice-Presidente:_____

O (A) Secretário (a): _____

<p>7</p> <p>Parabéns!!!</p> <p>Provaste ser um bom cidadão!</p> <p>😊</p> <p>*Vale uma surpresa!</p>	<p>Escreve no que te tornaste melhor enquanto cidadão...</p>	<p>CADERNETA DOS VALORES</p> <p>NOME _____</p> <p>Idade _____ Qualidade _____</p>
<p>1</p> <p>2</p>	<p>3</p> <p>4</p>	<p>5</p> <p>6</p>



N.º	Código
1	AC1
2	AM2
3	AA3
4	CR4
5	DM5
6	DC6
7	GG7
8	JM8
9	JM9
10	LC10
11	LF11
12	LM12
13	MV13
14	MB14
15	MP15
16	MR16
17	OG17
18	ON18
19	RP19
20	SL20

Anexo 9 – Eleição e cargos ocupados durante a Assembleia de Turma com e sem as Tabelas de Comportamento.

	Votação sem as Tabelas de Comportamento		Votação com as Tabelas de Comportamento			
Alunos	N.º de vezes eleito (a)	Cargo (s) ocupado (s) na AT	N.º de ☺	N.º de vezes nomeado (a)	N.º de vezes eleito (a)	Cargo (s) ocupado (s) na AT
AC1						
AM2	1	Presidente	32	3	0	-
AA3	1	Secretária	24	2	2	1× Vice-Presidente e 1× Secretária
CR4	0	-	20	2	0	-
DM5	1	Secretário	21	2	1	Presidente
DC6	1	Presidente	19	1	0	-
GG7	0	-	16	1	0	-
JM8	0	-	24	2	1	Presidente
JM9	0	-	21	2	2	Vice-Presidente, Secretário
LC10	0	-	26	2	1	Secretário
LF11	1	Vice-Presidente	30	3	1	Vice-Presidente
LM12	0	-	32	3	0	-
MV13	1	Secretário	33	3	0	-
MB14						
MP15	0	-	33	3	1	Vice-Presidente
MR16	1	Presidente	26	2	2	Presidente, Secretário
OG17	1	Vice-Presidente	33	3	1	Secretário
ON18	0	-	17	1	1	Secretário
RP19	1	Vice-Presidente	32	3	3	2× Presidente, Vice- Presidente
SL20	0	-	31	3	1	Presidente

Categorização do 1.º Diário de Turma - Semana de 26 a 30 de outubro de 2015

<div>Dimensões</div> <div>Categorias</div>	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
'Não gostamos'	<ul style="list-style-type: none"> - “Não gostei que o GG7 atirasse o meu lanche ao chão.” (AM2) - “Eu não gostei que a AA3 me acusasse de mexer no brinquedo do filho da S (funcionária da escola).” (SL20) - “Não gostei que a B (aluna de outra turma) me desse um estalo na cara.” (s.n.) - “Não gostei que o DM5 dissesse: - Cala a boca!” (CR4) - “O MR16 chamou-me burra.” (s.n.) - “O JM8 picou-me com o lápis.” (MV13) - “O JM8 chamou-me feia.” (MV13) - “O JM8 disse que eu tinha piolhos.” (MV13) 	_____	_____
'Gostamos'	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu gostei de brincar com o RP19.” (OG17) - “Eu gostei de brincar com o OG17.” (JM8) - “Eu gostei de correr com o MR16.” (JM8) - “Eu gostei que a SL20 me emprestasse o cão dela.” (AM2) - “Eu gostei de brincar com o ON18.” (JM8) - “Eu gostei de ver o GG7.” (OG17) 	- “Eu gostei de brincar à bola de fogo.” (s.n.)	- “Gostei muito de aprender os números ordinais.” (JM9)
'O que aprendemos'	_____	_____	<ul style="list-style-type: none"> - “Aprendemos a contar até cento e vinte.” (ON18) - “Eu aprendi o mapa do mundo.” (RP19) - “Eu aprendi o mapa do mundo.” (JM8)
'O que gostaríamos de fazer'	- “Gostava de brincar com o JM9.” (ON18)	_____	- “Gostava de fazer uma experiência.” (OG17)

*s.n. – sem nome

Categorização do 2.º Diário de Turma - Semana de 2 a 6 de novembro de 2015

<div>Dimensões</div> <div>Categorias</div>	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
'Não gostamos'	- “Não gostei que o JM9 me chamasse burro.” (LC10) - “Eu não gostei que a MP15 gritasse.” (RP19) - “O LF11 aleijou-me.” (MP15) - “Eu não gostei que o M (aluno de outra turma) me chamasse nomes e me batesse”. (MV13) - “O MR16 bateu-me.” (s.n.) - “O DM5 bateu-me na cabeça e doeu-me” (MR16).	_____	_____
'Gostamos'	- “Eu gostei de brincar com o OG17 e o MR16.” (GG7) - “Eu gostei de brincar com o LF11 e o DC6.” (RP19) - “Gostei de jogar com o RP19 e com o LF11.” (DC6) - “Eu gostei de brincar com a AM2.” (AA3)	- “Eu gostei de jogar à bola e de ver os meninos grandes a correr.” (s.n.)	- “Eu gostei da atividade de Expressão.” (CR4)
'O que aprendemos'	_____	_____	- “Aprendemos a contar até duzentos.” (DC6)
'O que gostaríamos de fazer'	_____	_____	- “Eu gostava de fazer a experiência do vulcão.” (SL20)

*s.n. – sem nome

Categorização do 3.º Diário de Turma - Semana de 9 a 13 de novembro de 2015			
Dimensões Categorias	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
‘Não gostamos’	- “Não gostei que o ON18 me tivesse chamado de bêbado.” (JM9) - “Eu não gostei que a SL20 me tirasse o afia.” (MV13)	_____	_____
‘Gostamos’	- “Eu gostei que a MV13 me desse uma pastilha.” (OG17)	_____	- “Eu gostei de fazer a cópia.” (AA3)
‘O que aprendemos’	_____	_____	- “Aprendemos os números ordinais e os números cardinais.” (s.n.) - “Aprendemos os sinais.” (RP19) - “Nós fizemos os números até 200.” (AA3)
‘O que gostaríamos de fazer’	_____	- “Eu gostava de fazer um bolo.” (AM2)	_____

*s.n. – sem nome

Categorização do 4.º Diário de Turma - Semana de 16 a 20 de novembro de 2015			
Dimensões Categorias	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
‘Não gostamos’	<ul style="list-style-type: none"> - “Não gostei que o JM9 me desse uma chapada.” (DC6) - “Não gostei de ver a MP15 dizer que a SL20 dançava mal e por isso não gostei da atitude dela.” (OG17) - “Não gostei que a AA3 me chamasse ‘rabo de cavalo’ e me batesse no rabo.” (MV13) - “Não gostei que a CR4 se sentasse nas mesas.” (AA3) - “Não gostei que o JM9 me empurrasse.” (DC6) - “Não gostei de ver o DM5 a bater numa menina do 1.º ano.” (OG17) - “Não gostei que a MP15 me chamasse cocó.” (LC10) - “Não gostei que o JM9 puxasse os meus cabelos.” (s.n.) 	_____	_____
‘Gostamos’	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostei muito de estar cá e de ouvir as vossas poções.” (Professor orientador da unidade curricular Estágio III, Prof.º Jorge Pinto) - “Eu gostei de fazer uma corrida com o RP19.” (OG17) - “Eu gostei de brincar com a AM2.” (AA3) - “Eu gostei de jogar à bola com o meu primo RP19.” (ON18) - “Eu gostei que a Joana e a Sofia voltassem para o 2.º ano.” (OG17) - “Eu gostei de correr com o MR16.” (JM8) - “Eu gostei que o JM8, a AM2 e a AA3 brincassem comigo.” (s.n.) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu gostei de jogar à bola de fogo.” (OG17) 	_____
‘O que aprendemos’	_____	_____	<ul style="list-style-type: none"> - “Aprendemos as horas e os minutos.” (RP19)
‘O que gostaríamos de fazer’	_____	_____	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu quero fazer salame na escola.” (AA3)

*s.n. – sem nome

Categorização do 5.º Diário de Turma - Semana de 23 a 27 de novembro de 2015			
Dimensões Categorias	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
‘Não gostamos’	<ul style="list-style-type: none"> - “Não gostei que o GG7 me desse um pontapé no rabo.” (OG17) - “Não gostei que o GG7 me puxasse a camisola.” (OG17) - “Não gostei que o JM9 me picasse com o lápis na cabeça.” (RP19) - “Não gostei que a AM2 me desse uma bolacha que estava no chão e a MP15 e a MV13 se rissem de mim.” (s.n.) - “Não gostei que o GG7 me empurrasse.” (RP19) 	_____	_____
‘Gostamos’	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostei de brincar com a MP15 e fazer um concurso de pino e ponte.” (MV13) - “Gostei que o LF11 fizesse o pino comigo.” (GG7) - “Eu gostei de fazer uma corrida com o ON18 e o JM9.” (OG17) - “Eu gostei de jogar à bola com o RP19.” (LF11) - “Eu gostei de brincar com o RP19.” (LC10) - “Eu gostei de brincar com a MV13, o RP19, o MP15, a AA3 e o LF11.” (OG17) - “Eu gostei de brincar à apanhada com o RP19.” (LC10) 	_____	- “Gostei de aprender a música da Virgulina.” (JM9)
‘O que aprendemos’	_____	_____	- “Aprendemos o relógio do dia e da noite.” (GG7)
‘O que gostaríamos de fazer’	_____	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu gostava de fazer uma caça ao tesouro.” (OG17) - “Eu gostava de fazer pais natais com rolos de papel higiénico.” (SL20) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu gostava de fazer plantas e feijões.” (AA3) - “Eu gostava de fazer uma experiência.” (JM9)

*s.n. – sem nome

Categorização do 6.º Diário de Turma - Semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015

<div>Dimensões</div> <div>Categorias</div>	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
'Não gostamos'	- “Não gostei que o JM9 me desse um pontapé.” (JM8) - “Não gostei que o MR16 me mexesse no rabo.” (JM9)	_____	_____
'Gostamos'	- “Gostei de cá estar e escrever a história sobre o Natal. Deixo aqui a minha para vocês.” (Professor orientador da unidade curricular Estágio III, Prof.º Jorge Pinto) - “Gostei que o JM9 me ensinasse a fazer o pino.” (OG17) - “Gostei de resolver problemas com a AM2 e a MP15.” (SL20) - “Gostei de ensinar.” (JM9) - “Eu gostei de correr com o RP19.” (JM8)	_____	- “Gostei de trabalhar Matemática.” (JM8)
'O que aprendemos'	_____	_____	- “Eu aprendi os vértices e as arestas.” (AA3) - “Eu aprendi os poliedros e os não poliedros.” (LC10) - “Eu aprendi um novo número.” (JM8)
'O que gostaríamos de fazer'	- “Eu gostava de mandar uma carta ao M (ex-aluno da turma).” (OG17)	- “Eu gostava de fazer um concurso de desenho.” (JM8) - “Eu queria aprender a fazer uma mousse de Oreo.” (MP15)	- “Eu gostava de fazer uma experiência.” (s.n.)

*s.n. – sem nome

Categorização do 7.º Diário de Turma - Semana de 7 a 11 de dezembro de 2015			
Dimensões	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
Categorias			
‘Não gostamos’	<ul style="list-style-type: none">- “Não gostei que o GG7 me batesse no rabo.” (MV13)- “Não gostei que o ON18 me desse uma chapada.” (OG17)- “Eu não gostei que o DM5 pegasse na minha boneca.” (AM2)- “Não gostei que o ON18 me chamasse cocó.” (JM9)- “Não gostei que o JM9 me batesse.” (ON18)- “Eu não gostei que o LF11 me aleijasse na boca.” (LC10)- “Não gostei que o MR16 me chamasse cabeça de ovo.” (OG17)	<hr/>	<hr/>
‘Gostamos’	<ul style="list-style-type: none">- “Eu gostei de correr com o OG17.” (RF19)- “Eu gostei de brincar com a MV13, a AM2, a MP15 e a SL20.” (AA3)- “Gostei de fazer o pino com o OG17.” (JM9)- “Gostei de correr com o MR16.” (JM8)- “Eu gostei de ver o DC6.” (RP19)- “Eu gostei de que o DC6 voltasse para a escola.” OG17- “Gostei de brincar com o MR16, o LC10, a MP15, o RP19, o LF11, a AA3 e o DC6.” (OG17)- “Eu gostei de brincar com o MR16, o GG7, o RP19 e a CR4.” (LF11)	<ul style="list-style-type: none">- “Gostei de fazer um bolo.” (OG17)- “Gostei de ir ao corta mato.” (OG17)	<hr/>
‘O que aprendemos’	<ul style="list-style-type: none">- “Nós aprendemos que não nos podemos sentar em cima da mesa.” (AA3)	<hr/>	<ul style="list-style-type: none">- “Gostei de aprender o vezes.” (OG17)- “Nós aprendemos o sinal vezes.” (SL20)
‘O que gostaríamos de fazer’	<ul style="list-style-type: none">- “Eu gostava de enviar uma prenda ao M (ex-colega da turma).” (LF11)	<hr/>	<hr/>

Categorização do 8.º Diário de Turma - Semana de 4 a 8 de janeiro de 2016			
Dimensões Categorias	Competências sociais e Cidadania	Atividades Lúdicas	Aprendizagens formais/não formais
‘Não gostamos’	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu não gostei que o ON18 me desse um soco.” (GG7) - “Eu não gostei que o GG7 passasse por cima da cadeira.” (AM2) - “Não gosto que o ON18 esteja sempre a mentir.” (colega da unidade curricular Estágio III, Joana) - “O S (aluno de outra turma) que o JM9 lhe batesse no rabo.” (S) - “Eu não gostei que o JM9 me batesse.” (GG7) 	_____	_____
‘Gostamos’	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostei de brincar com o MR16, o RP19, o LC10, o LF11, a MV13, a MP15, a AM2, a CR4, o DC6 e o GG7.” (OG17) - “Eu gostei de brincar com o MP15, o RP19, o OG17 e o LF11.” (GG7) 	- “Gostei de ver um filme.” (OG17)	_____
‘O que aprendemos’	_____	_____	- “Eu gostei de aprender os números até 300.” (MR16)
‘O que gostaríamos de fazer’	_____	_____	_____

Categorização das Atas das Assembleias de Turma					
Ocorrências relativas às Categorias Atas realizadas nas AT	Ocorrências relativas à categoria: ‘Não gostamos’	Ocorrências relativas à categoria: ‘Gostamos’	Ocorrências relativas à categoria: ‘O que aprendemos’	Ocorrências relativas à categoria: ‘O que gostaríamos de fazer’	Outros assuntos
Ata referente à 1.ª AT (02/11/2015)	- “(...) não podemos mexer nas coisas dos outros sem pedir autorização.” - “Decidimos que não podemos picar com o lápis afiado.”	_____	_____	- “Durante esta semana vamos fazer uma experiência.”	_____
Ata referente à 2.ª AT (09/11/2015)	- “Decidimos que devemos ignorar os nomes que nos chamam.”	_____	_____	_____	- “Decidimos que devemos escrever mais na coluna ‘o que aprendemos’ e ‘o que gostaríamos de fazer’.”
Ata referente à 3.ª AT (16/11/2015)	- “Não devemos atirar pedras porque pode trazer consequências negativas.”	_____	_____	- “Decidimos que vamos fazer um bolo.”	- “Fizemos a eleição de quem vai apresentar o poema ‘Leilão de Jardim’. Foi eleito o LF11, o MR16, a MP15 e o RP19.”
Ata referente à 4.ª AT (23/11/2015)	- “Decidimos fazer uma nova regra: n.º 7 – não se deve sentar em cima das mesas.”	_____	_____	_____	- “Decidimos também que devemos escrever mais na coluna ‘o que aprendemos’ e ‘o que gostaríamos de fazer’.”
Ata referente à 5.ª AT (30/11/2015)	- “Temos de ter cuidado a brincar à apanhada.” - “Temos de ter cuidado com os bicos dos lápis.” - “Temos de ter cuidado com as manobras como o pino e a roda.”	- “Esta semana os alunos gostaram de brincadeiras, canções e aprender as horas.”	_____	_____	- “Votámos em 5 receitas e escolhemos o bolo de chocolate.”

Categorização das Atas das Assembleias de Turma					
Ocorrências relativas às Categorias	Ocorrências relativas à categoria: ‘Não gostamos’	Ocorrências relativas à categoria: ‘Gostamos’	Ocorrências relativas à categoria: ‘O que aprendemos’	Ocorrências relativas à categoria: ‘O que gostaríamos de fazer’	Outros assuntos
Atas realizadas nas AT					
Ata referente à 6. ^a AT (07/12/2015)				<ul style="list-style-type: none"> - “Na próxima semana vamos escrever e mandar uma carta ao nosso amigo M (ex-aluno da turma).” - “Para a semana vamos fazer um concurso de desenho.” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Começamos a ler a coluna do ‘Gostamos’ e do ‘Não gostamos’ e vimos que a do ‘Gostamos’ está mais cheia.” - “Temos de apertar mais a letra quando escrevemos e temos sempre de escrever o nome.”
Ata referente à 7. ^a AT (14/12/2015)	<ul style="list-style-type: none"> - “Não podemos mexer nos brinquedos dos colegas sem autorização.” - “Devemos pensar nas nossas ações antes de fazer.” 			<ul style="list-style-type: none"> - “Vamos enviar a carta ao M. junto com um desenho.” 	
Ata referente à 8. ^a AT (04/01/2016)					<ul style="list-style-type: none"> - “Havia 2 nomeados e elegemos o MR16 como presidente e a AA3 como secretária.” - “Também fizemos um desenho sobre os comportamentos que devíamos melhorar.”
Ata referente à 9. ^a AT (11/01/2016)	<ul style="list-style-type: none"> - “Não podemos dar socos aos colegas.” - “Estiveram alguns alunos na sala, sem outro adulto/professor, a correr e a baterem-se. A professora decidiu que o GG7 vai fazer 2 cópias e o LF11 uma.” - “O Oliver comprometeu-se a não mentir.” 				

Guião da Entrevista realizada aos alunos

Conflitos

1ª.- O que é para vocês um conflito (zangas, discussões, falar em voz alta, amuos...)?

2ª.- Acham que na tua turma existem muitos conflitos? Porquê?

(Caso responda negativamente à questão anterior não colocamos as questões 3, 4, 5, 6, 7 e 8)

3ª.- Os conflitos existem entre quem (professores, colegas, auxiliares...)?

4ª.- Conseguem dar-nos exemplos de conflitos que acontecem diariamente?

5ª.- Em que lugar da escola ocorrem mais conflitos?

6ª.- Porque é que pensam que existem conflitos?

7ª.- Acham que quando acontecem, tentam resolvê-los? Como?

8ª.- Acham que os conflitos são úteis?

Assembleias de Turma

1ª.- Foi importante a realização das Assembleias de Turma? Porquê?

2ª.- O que é que aprenderam com as Assembleias de Turma?

3ª.- Estão contentes pelo facto de a professora continuar a fazer as Assembleias de Turma? Porquê?

Hora do Cidadão

1ª.- Na Hora do Cidadão falámos de valores como a verdade, amizade, a igualdade, a solidariedade e o amor? O que acharam? E porquê?

Foi importante a realização das Assembleias de Turma? Porquê?			
	Resolução de conflitos/ Comportamentos adequados	Aprendizagens	Planificação
Grupo de crianças do sexo masculino (DC6, ON18, GG7, JM8, DM5, LF11, RP19)	<ul style="list-style-type: none"> - “Sim, para discutirmos os conflitos” (DC6). - “Sim, para discutir sobre os problemas graves e resolvê-los” (JM8). - “Sim, é importante porque quando há brigas, resolve-se” (LF11). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Sim, porque foi importante lermos o que aprendemos para não nos esquecermos” (ON18). 	_____
Grupo de crianças do sexo feminino (AM2, MP15, AA3, SL20)	<ul style="list-style-type: none"> - “Sim, porque assim resolvemos os problemas que estão escritos no DT” (SL20). - “Sim, porque resolvemos os problemas que os meninos escrevem” (AA3). - “Sim, para nos ajudar a portar bem” (MP15). 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - “Sim, porque ajuda a professora a fazer as tarefas da escola” (AM2).
Grupo misto (JM9, OG17, CR4, MV13, LC10)	<ul style="list-style-type: none"> - “Sim, é importante para ajudar as pessoas a perceber que não podem magoar os outros” (JM9). - “Sim, para resolver os problemas” (MV13). - “Sim, para ajudar, sermos amigos e para não bater” (OG17). “Sim, para ajudar a coluna do não gostamos ficar vazia e a do gostamos ficar cheia” (CR4). - “Sim, para ninguém se magoar” (LC10). 	_____	_____

Guião da Entrevista realizada à Professora Titular

Conflitos

1^a.- Acha que na sua turma existem muitos conflitos? Porquê?

(Caso responda negativamente à questão anterior não coloco as questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7)

2^a.- Os conflitos existem entre que elementos da comunidade escolar (professores, colegas, auxiliares...)?

3^a.- Consegue dar-me exemplos concretos de conflitos que ocorrem diariamente?

4^a.- Em que lugar da escola ocorrem mais conflitos?

5^a.- Porque é que pensa que existem conflitos?

6^a.- Acha que quando acontecem, tentam resolvê-los? Como?

7^a.- Acha que os conflitos são úteis?

Assembleias de Turma

1^a.- Acha que as Assembleias de Turma ajudaram na resolução dos conflitos? Porquê?

2^a.- Porque decidiu dar continuidade à realização das Assembleias de Turma?

Hora do Cidadão

1^a.- O que acha de ter falado de valores como a verdade, amizade, a igualdade, a solidariedade e o amor durante a Hora do Cidadão? Porquê?

Assembleia	Incidentes
AT1	<p>I1 - “Não gostei que o GG7 atirasse o meu lanche ao chão.” (AM2)</p> <p>I2 - “Eu não gostei que a AA3 me acusasse de mexer no brinquedo do filho da S (funcionária da escola).” (SL20)</p> <p>I3 - “Não gostei que a B (aluna de outra turma) me desse um estalo na cara.” (s.n.)</p> <p>I4 - “Não gostei que o DM5 dissesse: - Cala a boca!” (CR4)</p> <p>I5 - “O MR16 chamou-me burra.” (s.n.)</p> <p>I6 - “O JM8 picou-me com o lápis.” (MV13)</p> <p>I7 - “O JM8 chamou-me feia.” (MV13)</p> <p>I8 - “O JM8 disse que eu tinha piolhos.” (MV13)</p>
AT2	<p>I9 - “Não gostei que o JM9 me chamasse burro.” (LC10)</p> <p>I10 - “Eu não gostei que a MP15 gritasse.” (RP19)</p> <p>I11 - “O LF11 aleijou-me.” (MP15)</p> <p>I12 - “Eu não gostei que o M (aluno de outra turma) me chamasse nomes e me batesse”. (MV13)</p> <p>I13 - “O MR16 bateu-me.” (s.n.)</p> <p>I14 - “O DM5 bateu-me na cabeça e doeu-me” (MR16).</p>
AT3	<p>I15 - “Não gostei que o ON18 me tivesse chamado de bêbado.” (JM9)</p> <p>I16 - “Eu não gostei que a SL20 me tirasse o afia.” (MV13)</p>
AT4	<p>I17 - “Não gostei que o JM9 me desse uma chapada.” (DC6)</p> <p>I18 - “Não gostei de ver a MP15 dizer que a SL20 dançava mal e por isso não gostei da atitude dela.” (OG17)</p> <p>I19 - “Não gostei que a AA3 me chamasse ‘rabo de cavalo’ e me batesse no rabo.” (MV13)</p> <p>I20 - “Não gostei que a CR4 se sentasse nas mesas.” (AA3)</p> <p>I21 - “Não gostei que o JM9 me empurrasse.” (DC6)</p> <p>I22 - “Não gostei de ver o DM5 a bater numa menina do 1.º ano.” (OG17)</p> <p>I23 - “Não gostei que a MP15 me chamasse cocó.” (LC10)</p> <p>I24 - “Não gostei que o JM9 puxasse os meus cabelos.” (s.n.)</p>
AT5	<p>I25 - “Não gostei que o GG7 me desse um pontapé no rabo.” (OG17)</p> <p>I26 - “Não gostei que o GG7 me puxasse a camisola.” (OG17)</p> <p>I27 - “Não gostei que o JM9 me picasse com o lápis na cabeça.” (RP19)</p> <p>I28 - “Não gostei que a AM2 me desse uma bolacha que estava no chão e a MP15 e a MV13 se rissem de mim.” (s.n.)</p> <p>I29 - “Não gostei que o GG7 me empurrasse.” (RP19)</p>
AT6	<p>I30 - “Não gostei que o JM9 me desse um pontapé.” (JM8)</p> <p>I31 - “Não gostei que o MR16 me mexesse no rabo.” (JM9)</p>
AT7	<p>I32 - “Não gostei que o GG7 me batesse no rabo.” (MV13)</p> <p>I33 - “Não gostei que o ON18 me desse uma chapada.” (OG17)</p> <p>I34 - “Eu não gostei que o DM5 pegasse na minha boneca.” (AM2)</p> <p>I35 - “Não gostei que o ON18 me chamasse cocó.” (JM9)</p> <p>I36 - “Não gostei que o JM9 me batesse.” (ON18)</p> <p>I37 - “Eu não gostei que o LF11 me aleijasse na boca.” (LC10)</p> <p>I38 - “Não gostei que o MR16 me chamasse cabeça de ovo.” (OG17)</p>
AT9	<p>I39 - “Eu não gostei que o ON18 me desse um soco.” (GG7)</p> <p>I40 - “Eu não gostei que o GG7 passasse por cima da cadeira.” (AM2)</p> <p>I41 - “Não gosto que o ON18 esteja sempre a mentir.” (colega da unidade curricular Estágio III, Joana)</p> <p>I42 - “O S (aluno de outra turma) que o JM9 lhe batesse no rabo.” (S)</p> <p>I43 - “Eu não gostei que o JM9 me batesse.” (GG7)</p>

A Hora do Cidadão

Nome: _____ Data: _____

1 – Observo e leio.

Penso...

O que é ser verdadeiro?



2 – Debato, em turma, todas as ideias expostas.

3 – Separo as palavras e descubro as mensagens. Escrevo-as!

Ocultar também é faltar à verdade!

A mentir pode prejudicar os outros!

- _____
- _____

4 – Completo de acordo com a minha opinião pessoal.

Para mim ser verdadeiro é... _____

Análise Categorical – Valor da Verdade				
Para mim ser verdadeiro é...				
‘Dizer a verdade’	‘Ser honesto’	‘Dizer a verdade, mesmo quando magoa’	‘Dizer a verdade para não prejudicar o outro’	‘Não dizer mentiras’
<ul style="list-style-type: none"> - “dizer a verdade” (JM8). - “dizer sempre a verdade” (CR4). - “dizer sempre a verdade” (JM9). - “dizer sempre a verdade” (RP19). 	<ul style="list-style-type: none"> - “ser honesto com os outros” (MP15). - “ser honesto” (LF11). - “ser honesto e é dizer a verdade quando parto alguma coisa” (OG17). - “quando partimos um vaso não podemos dizer que foram os outros, temos de ser honestos” (AM2). 	<ul style="list-style-type: none"> - “dizer sempre a verdade mesmo quando magoa” (ON18). 	<ul style="list-style-type: none"> - “assumir sempre os erros para nunca prejudicar ninguém” (AA3). - “não prejudicar os outros” (DM5). - “falar a verdade para não prejudicar os outros” (MR16). 	<ul style="list-style-type: none"> - “não contar mentiras” (GG7). - “é nunca mas nunca dizer mentiras” (MV13).

A Hora do Cidadão

Nome: _____ Data: _____

1 – A amizade é um valor!

Completo de acordo com a minha opinião pessoal.

Para mim amizade é... _____

_____.

2– Ilustro agora o que é a amizade para mim.



3 – Quem é o meu melhor amigo? Porquê?

_____.

4– Completo de acordo com os direitos e deveres que considero para ser um bom amigo.

● amigo	
Direitos	Deveres
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Análise Categorical – Valor da Amizade			
Para mim a amizade é...			
‘Ajudar’	‘Ajudar quem está ferido’	‘Respeitar’	‘Implica reciprocidade’
<ul style="list-style-type: none"> - “ajudar” (JM8). - “ajudar quem precisa” (CR4). - “ajudar os meninos” (MR16). - “ser muito amigo e ajudar os amigos” (MP15). - “ajudar os outros” (SL20). - “ajudar os amigos” (LC10). - “ser amigo e ajudar” (LF11). - “ajudar os amigos” (MV13). 	<ul style="list-style-type: none"> - “ser amigo uns dos outros e ajudar quando estão feridos” (OG17). - “ajudar os amigos quando eles se aleijam” (AA3). - “quando um amigo está aleijado temos de ajudar” (AM2) - “ajudar quem está magoado” (DM5). 	<ul style="list-style-type: none"> - “respeitar os outros” (JM9). 	<ul style="list-style-type: none"> - “ajudar para fazer um amigo” (RP19). - “se me ajudarem eu também ajudo” (GG7).

A Hora do Cidadão

Nome: _____ Data: _____

1 – Leio o 13.º artigo da Constituição da República Portuguesa que aborda a **igualdade**.

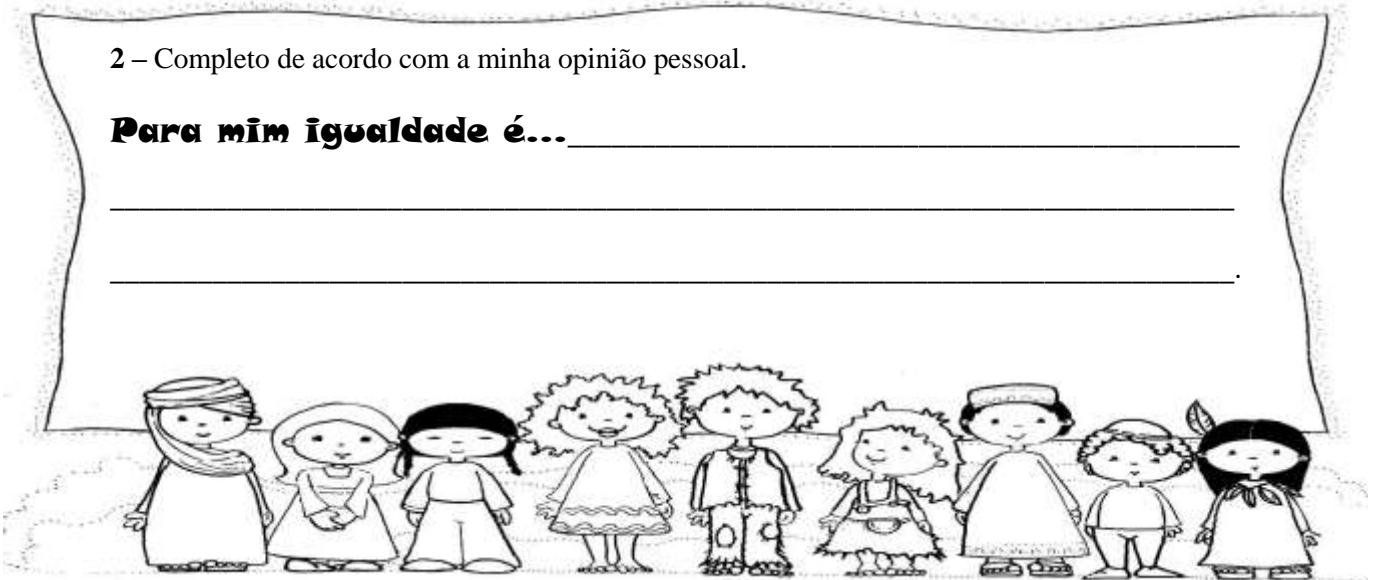
ARTIGO 13.º

(Princípio da igualdade)

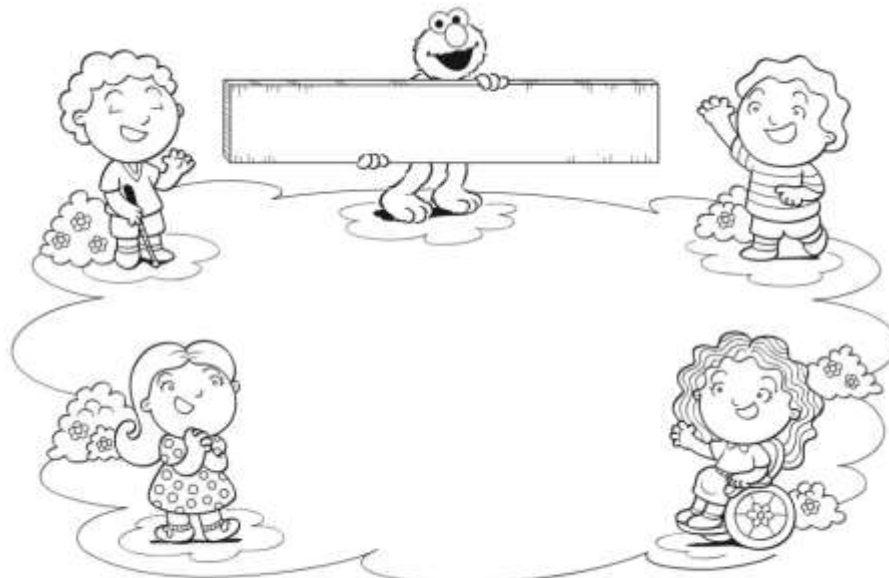
1. *Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*
2. *Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.*

2 – Completo de acordo com a minha opinião pessoal.

Para mim igualdade é... _____



3 – Desenho um jogo de forma a **incluir** todas as crianças.



Análise Categorical – Valor da Igualdade				
Para mim a igualdade é...				
‘Todos terem os mesmos direitos e deveres’	‘Todos terem os mesmos direitos e deveres independentemente da condição financeira’	‘Todos terem os mesmos direitos e deveres independentemente da condição social’	‘Todos terem as mesmas oportunidades’	‘Distribuir de forma equitativa’
<ul style="list-style-type: none"> - “todos terem os mesmos direitos e deveres” (LC10). - “ter o mesmo direito que os outros” (MR16). - “ter os mesmos direitos e deveres” (AM2). - “ter os mesmos direitos” (LF11). - “um ter os mesmos direitos que os outros” (JM9). - “ter os mesmos direitos e deveres” (AA3). - “ter os mesmos direitos e deveres” (RP19). 	<ul style="list-style-type: none"> - “os pobres e os ricos têm os mesmos direitos e deveres” (SL20). - “os meninos pobres ou ricos têm os mesmos direitos” (DM5). 	<ul style="list-style-type: none"> - “um menino ser filho do presidente e ter os mesmos direitos que os outros” (CR4). 	<ul style="list-style-type: none"> - “dar a mesma oportunidade aos colegas” (GG7). - “dar a mesma oportunidade aos amigos” (MP15). - “dar a mesma oportunidade uns aos outros” (JM8). 	<ul style="list-style-type: none"> - “quando uma pessoa tem 10 gomas e dá 5 a cada uma” (OG17). - “dar uma coisa a uma pessoa e a outra recebe o mesmo” (MV13).

3 – Desenho um jogo de forma a incluir todas as crianças.



3 – Desenho um jogo de forma a incluir todas as crianças.



3 – Desenho um jogo de forma a incluir todas as crianças.



3 – Desenho um jogo de forma a incluir todas as crianças.



A Hora do Cidadão

Nome: _____ Data: _____

1 – Leio e comento este pequeno texto.

A Maria e o Tomás foram visitar com os pais um lar. Cada um levava uma flor, muitos sorrisos e ternura. Durante toda a tarde estiveram a conversar e a jogar às cartas. A Maria e o Tomás sentiram-se muito bem por fazer alguns idosos sentirem-se menos solitários e mais felizes.



2 – Completo de acordo com a minha opinião pessoal.

Para mim ser solidário é... _____

_____.

3 – Colo no espaço o desafio sorteado para realizar durante esta época Natalícia.

Cumpri?

Sim

☐

Não

☐

Análise Categorical – Valor da Solidariedade				
Para mim ser solidário é...				
‘Ajudar quem precisa’	‘Ajudar sem receber nada em troca’	‘Ser bom para os outros’	‘Fazer boas ações’	‘Tornar o mundo num lugar mais limpo’
<ul style="list-style-type: none"> - “ajudar os que precisam mais” (JM9). - “ajudar quem precisa” (SL20). - “dar um abraço e ajudar os que precisam” (LF11). 	<ul style="list-style-type: none"> - “ajudar as pessoas sem querer nada em troca” (ON18). - “ajudar quem precisa e fazer uma coisa e não receber nada em troca” (MV13). - “dar um brinquedo e não receber nada” (AA3). - “dar um beijinho e não receber nada” (RP19). - “ajudar um amigo e não estar à espera de receber nada” (JM8). 	<ul style="list-style-type: none"> - “ser bom para as pessoas e deixá-las felizes” (MR16). 	<ul style="list-style-type: none"> - “fazer uma boa ação” (AM2). - “fazer boas ações” (DC6). 	<ul style="list-style-type: none"> - “ajudar a terra a ficar limpa” (MP15).

Dar um abraço a quem precisa!

Dar um beijinho a quem precisa!

Dar um sorriso a quem precisa!

Fazer uma boa ação!

Ajudar alguém que precise!

*Dar a alguém, alguma coisa que já
não usa ou não precisa!*

Dar um abraço a quem precisa!

Dar um beijinho a quem precisa!

Dar um sorriso a quem precisa!

Fazer uma boa ação!

Ajudar alguém que precise!

*Dar a alguém, alguma coisa que já
não usa ou não precisa!*

Dar um abraço a quem precisa!

Dar um beijinho a quem precisa!

Dar um sorriso a quem precisa!

Fazer uma boa ação!

Ajudar alguém que precise!

*Dar a alguém, alguma coisa que já
não usa ou não precisa!*

A Hora do Cidadão

Nome: _____ Data: _____

1 – Leio este pequeno excerto.

“ - Mas se ralham, não é amor... - respondeu Joana, vendo que a lua se acendera já no céu.

- Ai é, é. Quando os papás se zangam, fazem-no porque querem ensinar os filhos a fazerem o que é correto. Também aí há amor, embora ruidoso! Mas a maior parte das vezes, o amor de mãe e de pai é mesmo branco... é completo, maior que a distância da Terra à lua – continuou a mãe, abraçando os dois filhos.”



Eunice Guerreiro, *As cores dos Amores*.

2 – Completo de acordo com a minha opinião pessoal.

Para mim o amor é... _____

3 – Quais são as várias formas de amor que conheces?

Análise Categorical – Valor do Amor				
Para mim o amor é...				
‘Duas pessoas gostarem-se mutuamente’	‘Um sentimento que se expressa de várias formas’	‘Um sentimento abstrato’	‘Receber amor da família’	‘Sentir amor pela família e por quem nos é querido’
<ul style="list-style-type: none"> - “uma pessoa gostar muito da outra” (CR4). - “duas pessoas se apaixonarem uma pela outra” (SL20). - “apaixonar-se por alguém e a outra também” (MV13). - “gostar de uma pessoa do fundo do coração” (ON18). - “gostar de uma pessoa” (OG17). - “gostar das pessoas” (GG7). 	<ul style="list-style-type: none"> - “miminhos, um abraço por ano e carinho” (RP19). - “o carinho e os abraços” (MP15). 	<ul style="list-style-type: none"> - “paixão” (MR16). 	<ul style="list-style-type: none"> - “ter o amor dos pais” (LC10). 	<ul style="list-style-type: none"> - “gostar da família, gostar dos amigos, ficar apaixonado, gostar da mãe, do pai e do irmão” (DC6). - “ter amor pela nossa família” (LF11).